

# PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

## Escuela de Posgrado



Nivel de conocimiento sobre los predictores de lectura en docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje que presenta:

*Marzzia Alexandra Mejía Mendoza*

**Asesora:**

*Marianella Milagros Caballero Herrera*

**Co asesora:**

*Galia Susana Lescano López*

Lima, 2024


## Informe de Similitud

Yo, Marianella Milagros Caballero Herrera, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulado “Nivel de conocimiento sobre los predictores de lectura en docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana”, de la autora Marzzia Alexandra Mejía Mendoza, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 21%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 18/06/24
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

18 de junio del 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	
<u>Caballero Herrera Marianella Milagros</u>	
DNI: 10272995	Firma 
ORCID: 0000-0003-3883-3932	

## RESUMEN

La presente investigación se desarrolló con el propósito de describir el nivel de conocimiento con el que cuentan los docentes de Educación Inicial de Lima Metropolitana sobre los predictores de lectura, por lo que se consideró el empleo de una metodología de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, corte transversal y alcance descriptivo. Asimismo, se contó con la participación de 80 docentes, a quienes se le evaluó mediante una encuesta como técnica y un cuestionario como instrumento, éste último constó de 20 ítems distribuidos entre las cinco dimensiones consideradas para la variable de estudio. Los resultados obtenidos demostraron que el nivel de conocimiento es “medio” para lectura y predictores de lectura con un 30%, para conciencia fonológica con un 31.25%, para conocimiento alfabético con un 33.75%, para memoria fonológica con un considerable 50%, y para velocidad de denominación con un 41.25%; y “muy bajo” para la distribución de la muestra considerada respecto de su edad, años de experiencia docente, grado de inicial que enseña, y máximo grado profesional alcanzado. Por último, y a partir de estos resultados, se ha llegado a la conclusión de que el nivel de conocimiento, en general, sobre los predictores de lectura es “muy bajo” en las docentes evaluadas.

**Palabras clave:** predictores de lectura, conocimiento, docentes, Educación Inicial, Lima Metropolitana

## ABSTRACT

The purpose of this research was to describe the level of knowledge of early childhood education teachers in Lima Metropolitana about the predictors of reading, which is why we used a quantitative approach methodology, non-experimental design, cross-sectional and descriptive scope. The study involved the participation of 80 teachers, who were evaluated by means of a survey as a technique and a questionnaire as an instrument, the latter consisting of 20 items distributed among the five dimensions considered for the variable under study. The results obtained showed that the level of knowledge is "medium" for reading and reading predictors with 30%, for phonological awareness with 31.25%, for alphabetic knowledge with 33.75%, for phonological memory with a considerable 50%, and for naming speed with 41.25%; and "very low" for the distribution of the sample considered with respect to their age, years of teaching experience, initial grade taught, and highest professional grade reached. Finally, and based on these results, it is concluded that the level of knowledge, in general, of the predictors of reading is "very low" among the teachers evaluated.

**Key words:** predictors of reading, knowledge, teachers, early childhood education, Lima Metropolitana.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÍNDICE DE CONTENIDOS .....	iii
ÍNDICE DE TABLAS .....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1.1. Fundamentación del problema .....	3
1.1.2. Formulación del problema .....	5
1.2. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS.....	5
1.2.1. Objetivo general.....	5
1.2.2. Objetivos específicos.....	6
1.3. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO .....	6
1.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL .....	8
2.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO .....	8
2.1.1. Antecedentes nacionales .....	8
2.1.2. Antecedentes internacionales .....	10
2.2. BASES TEÓRICAS.....	12
2.2.1. Definición de lectura .....	12
2.2.2. Métodos para la enseñanza de la lectura .....	12
2.2.3. Proceso de adquisición y/o automatización de la lectura .....	14
2.2.4. Predictores de lectura .....	15
2.2.5. Principios de la enseñanza.....	17
2.2.6. Recomendaciones para la enseñanza de la lectura .....	20
2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS .....	21

2.3.1. Lectura.....	21
2.3.2. Enseñanza de la lectura .....	22
2.3.3. Aprendizaje de la lectura.....	22
2.3.4. Predictores de lectura .....	22
2.3.5. Lector competente .....	22
2.4. HIPÓTESIS.....	22
CAPÍTULO III METODOLOGÍA.....	23
3.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	23
3.1.1. Tipo de investigación .....	23
3.1.2. Diseño de investigación .....	23
3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	24
3.2.1. Población.....	24
3.2.2. Muestra.....	24
3.3. DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	25
3.3.1. Definición de variable .....	25
3.3.2. Operacionalización de variable .....	25
3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	26
3.4.1. Técnica de recolección de datos.....	26
3.4.2. Instrumento de recolección de datos .....	26
3.4.1. Validez del instrumento .....	28
3.4.2. Confiabilidad del instrumento.....	29
3.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	29
3.6. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	30
CAPÍTULO IV RESULTADOS.....	31
4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	31
4.1.1. Resultados descriptivos de la muestra evaluada.....	31
4.1.2. Resultados descriptivos de la variable y sus dimensiones.....	35
4.1.3. Resultados descriptivos de las variables y sus dimensiones según las distribuciones de la muestra .....	42

4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	46
CONCLUSIONES .....	50
RECOMENDACIONES .....	51
REFERENCIAS .....	53
ANEXOS.....	59
ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA .....	59
ANEXO 2. OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE .....	61
ANEXO 3. INSTRUMENTO .....	62
ANEXO 4. CARTAS DE PRESENTACIÓN.....	72



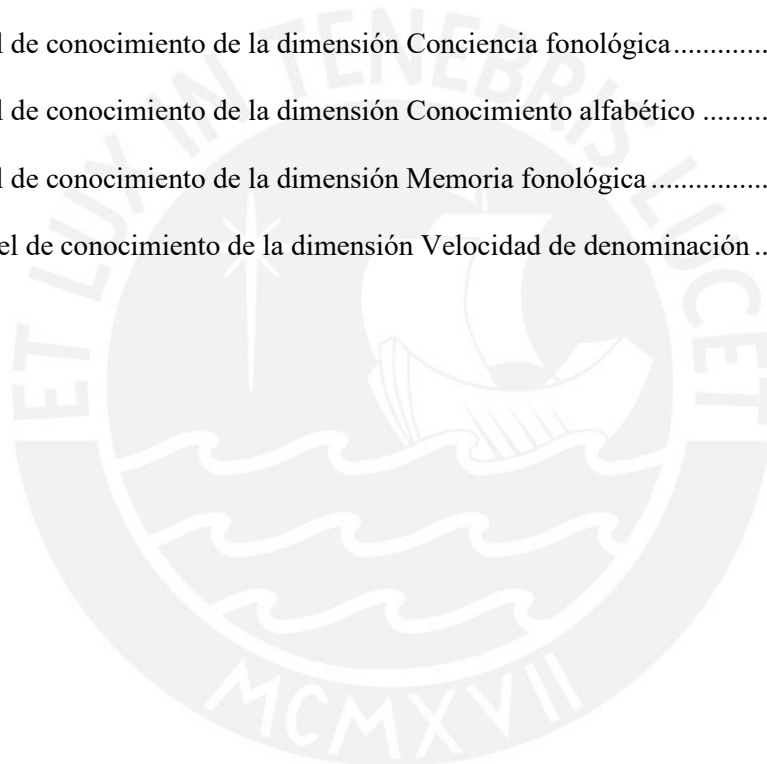
## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variable y sus dimensiones .....	26
Tabla 2. Ficha técnica del instrumento de recolección de datos .....	27
Tabla 3. Ítems por cada dimensión de la variable nivel de conocimiento.....	28
Tabla 4. Escala de puntajes para el instrumento .....	28
Tabla 5. Validez del instrumento .....	29
Tabla 6. Confiabilidad del instrumento.....	29
Tabla 7. Muestra distribuida por edad.....	31
Tabla 8. Muestra distribuida por años de experiencia docente .....	32
Tabla 9. Muestra distribuida por grado de inicial que enseña.....	33
Tabla 10. Muestra distribuida por mayor grado profesional alcanzado .....	34
Tabla 11. Nivel de conocimiento de la variable Predictores de lectura .....	35
Tabla 12. Nivel de conocimiento de la dimensión Lectura y predictores de lectura.....	36
Tabla 13. Nivel de conocimiento de la dimensión Conciencia fonológica .....	37
Tabla 14. Nivel de conocimiento de la dimensión Conocimiento alfabético.....	38
Tabla 15. Nivel de conocimiento de la dimensión Memoria fonológica .....	39
Tabla 16. Nivel de conocimiento de la dimensión Velocidad de denominación .....	40
Tabla 17. Nivel de conocimiento según edad.....	42
Tabla 18. Nivel de conocimiento según los años de experiencia docente.....	43
Tabla 19. Nivel de conocimiento según el grado de inicial que enseña.....	44
Tabla 20. Nivel de conocimiento según el mayor grado profesional alcanzado .....	45



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Muestra distribuida por edad .....	31
Figura 2. Muestra distribuida por años de experiencia docente .....	32
Figura 3. Muestra distribuida por grado de inicial que enseña.....	33
Figura 4. Muestra distribuida por mayor grado profesional alcanzado.....	34
Figura 5. Nivel de conocimiento de la variable Predictores de lectura .....	36
Figura 6. Nivel de conocimiento de la dimensión Lectura y predictores de lectura .....	37
Figura 7. Nivel de conocimiento de la dimensión Conciencia fonológica.....	38
Figura 8. Nivel de conocimiento de la dimensión Conocimiento alfabético .....	39
Figura 9. Nivel de conocimiento de la dimensión Memoria fonológica .....	40
Figura 10. Nivel de conocimiento de la dimensión Velocidad de denominación .....	41



## INTRODUCCIÓN

En un mundo en constante evolución, donde la adquisición de habilidades de lectura desde edades tempranas es esencial para el desarrollo cognitivo de los niños, la indagación sobre el nivel de conocimiento de los docentes de Educación Inicial en instituciones privadas de Lima Metropolitana respecto de los predictores de lectura se vuelve imperativa, pues no solo proporcionará una visión profunda sobre la comprensión que poseen los educadores, sino que también servirá como base para identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias efectivas que promuevan el crecimiento académico en los primeros años de formación educativa.

Asimismo, este estudio surge como respuesta a la imperante necesidad de comprender a fondo la preparación y comprensión que poseen los educadores de este nivel en relación con los factores que inciden en el desarrollo de habilidades de lectura en sus estudiantes, dado que se busca contribuir con el fortalecimiento del sistema educativo, destacando la importancia de una sólida preparación docente en la formación de habilidades fundamentales como la lectura en el crucial periodo de la Educación Inicial.

Teniendo en cuenta los propósitos descritos, se ha desarrollado la presente investigación que se estructura en cuatro capítulos, los cuales se detallan a continuación:

Primer capítulo, en este se aborda el problema de investigación con un detallado planteamiento que incluye la fundamentación y formulación del mismo; se explora la relevancia de esta investigación, destacando su contribución al campo educativo y señalando sus objetivos generales y específicos. Además, se precisan las limitaciones que podrían influir en el alcance y la aplicabilidad de los resultados obtenidos.

Segundo capítulo, en el que se presenta un exhaustivo marco teórico conceptual, se explora los antecedentes nacionales e internacionales que han marcado el camino en la comprensión de la enseñanza de la lectura, y se profundiza las bases teóricas que han sustentado esta investigación considerando desde la definición de la lectura hasta los principios de enseñanza y las recomendaciones para su promoción eficaz en los estudiantes.

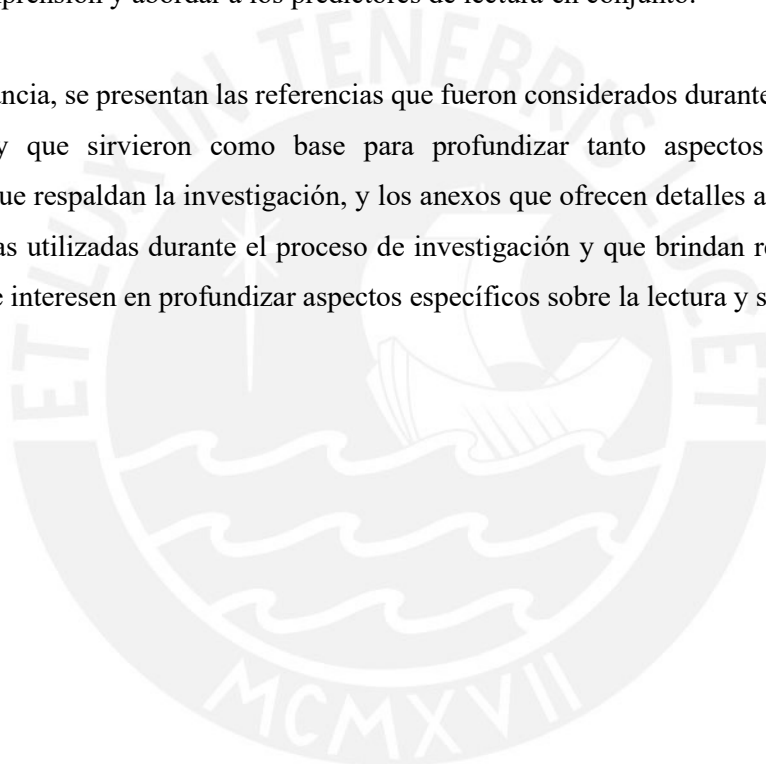
Tercer capítulo, en este se detalla la metodología empleada respecto del tipo y diseño de investigación, se describe la población y la muestra seleccionada, se define la variable y se presenta las técnicas e instrumento empleado para la recolección de datos, el cual cuenta con

solidez de aplicación por medio de los criterios de confiabilidad y validez.

Cuarto capítulo, en el que se muestran los resultados obtenidos y la discusión de los mismos, con lo que se proporciona una visión clara y detallada del panorama educativo en relación a los predictores de lectura, y el cual da luz de la situación actual de esta variable en los docentes de Educación Inicial.

Posterior a este capítulo, se listan las conclusiones, en las que se proporciona una síntesis coherente de los principales hallazgos y su significado en el contexto de investigación; y las recomendaciones, las cuales se proyectan hacia acciones concretas y estrategias aplicables para mejorar la comprensión y abordar a los predictores de lectura en conjunto.

En última instancia, se presentan las referencias que fueron considerados durante todo el proceso investigativo y que sirvieron como base para profundizar tanto aspectos teóricos como conceptuales que respaldan la investigación, y los anexos que ofrecen detalles adicionales como las herramientas utilizadas durante el proceso de investigación y que brindan recursos valiosos para quienes se interesen en profundizar aspectos específicos sobre la lectura y sus predictores.



# CAPÍTULO I

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 1.1.1. Fundamentación del problema

Perú ha experimentado un destacado crecimiento en las evaluaciones de PISA entre 2015 y 2018, a pesar de esto, su posición en lectura sigue siendo baja, ubicándose en el nivel 1 de 5 en desempeño con 401 puntos, según datos del Minedu (2019). Estos resultados se reflejan en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2019, donde se evidencia un alto porcentaje en la categoría "en proceso" para lectura. Ante esta situación, surge la pregunta sobre las razones detrás del bajo rendimiento en lectura, motivando el inicio del presente estudio.

La comprensión de los logros de aprendizaje y las dificultades en la lectura está ligada a múltiples variables. Estas incluyen factores tanto escolares como extraescolares, como el nivel socioeconómico, la gestión escolar, la formación de docentes y la atención a necesidades de aprendizaje. Estudios previos (Llamazares et al., 2015; Puñales et al., 2017; Apaza, 2019) destacan la importancia de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando dimensiones cognitivas, psicológicas y ecológicas, así como abordar causas internas y externas del retraso en habilidades de lectura. Un factor clave es el conocimiento del docente en estrategias de enseñanza de la lectura, como señala la Evaluación muestral de estudiantes (EME, 2022). Esto permitirá a los alumnos desarrollar mejores habilidades de lectura, fundamentales para el aprendizaje en diversas áreas curriculares; por lo que es esencial priorizar el desarrollo de procesos cognitivos previos a la adquisición de la lectura para fomentar un sólido desarrollo lector y facilitar el éxito educativo en general. El desarrollo de los predictores de lectura favorecerá un adecuado proceso de adquisición de lectoescritura para los estudiantes por medio de la aplicación que hagan los docentes con de estrategias basadas en estos predictores; dado que va a favorecer la identificación temprana de dificultades en la lectura y a partir de ello ofrecer apoyo personalizado, prevenir el

rezago académico, promover la autoestima, desarrollar habilidades de comprensión, fomentar la participación activa y proporcionar una base para el desarrollo continuo de las habilidades de lectura de los estudiantes.

Por otro lado, el investigar sobre la lectura se relaciona directamente con el inicio del aprendizaje de esta, por lo que es muy común que surjan diversas interrogantes en esta etapa sobre qué se necesita para leer de manera eficaz o qué procesos se deben adquirir para lograrlo. Para ello, la evidencia científica —por medio de diversos estudios— ha identificado la presencia de predictores o precursores de la lectura, siendo la conciencia fonológica y la velocidad de denominación las dos habilidades cognitivas básicas más importantes (González et al., 2013). Los predictores, según Sellés (2006), refieren a las características de un niño asociadas a su “desarrollo del aprendizaje del lenguaje escrito”. Estos predictores van a permitir conocer “la secuencia en el desarrollo de la adquisición lectora” y con ello identificar si en los niños existe algún tipo de retraso o dificultad lectora en el aprendizaje y desarrollo de la lectura; esto a su vez va a permitir alertar a los padres de familia sobre los obstáculos que se presentan durante este aprendizaje y así realizar una intervención temprana y eficaz por parte de los docentes y especialistas.

Además, Cuetos (2010) señala que la adquisición de la lectura resulta ser un proceso complejo que requiere el desarrollo de distintas funciones cognitivas, ya que en corto tiempo debemos realizar varias operaciones, tales como: “identificación de letras, reconocimiento de palabras, etc.” (p. 13). En tanto, quien también data sobre la complejidad de la adquisición de la lectura es James (2018) al afirmar que la “enseñanza inicial de la lectura es una actividad lingüística cognitiva muy compleja que se produce en una interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita” (p. 18), lo cual es también indicado por Cuetos (2010), quien afirma y enfatiza nuevamente en que la adquisición de la lectura en niños es una clara muestra de su complejidad, ya que ellos deben invertir varias horas practicando y es que “el aprendizaje de la lectura es un proceso largo que no termina, ni mucho menos, cuando el niño consigue pronunciar los textos” (p. 14).

Bajo este contexto, se considera que el dominio que tienen los niños sobre los predictores de lectura se relaciona directamente con las estrategias de enseñanza que ejecutan sus docentes; por ello es que es el docente como tal quien debe tener conocimiento de lo importante que son estos predictores en el aprendizaje de la lectura inicial de un niño y con ello aplicar estrategias de lectura enfocadas en el disfrute de la misma, para que los alumnos no lo tomen como una obligación sino como una actividad creativa que pueda fortalecer su comprensión lectora y con ello decodificar estímulos visuales, amplitud de vocabulario, velocidad de denominación y capacidad de memoria operativa.

Esta postura se apoya en estudios como los de Guzmán et al. (2015) quienes encontraron que existen muchos profesores “que no tienen un conocimiento preciso” de las dificultades que presentan sus alumnos en lectura y escritura, ni el “conocimiento necesario para enseñar” tareas de conciencia fonológica y fonémica o conocimiento de reglas de conversión por ejemplo (pp. 298-299); Pascual et al. (2018) quienes afirman que los docentes deben tener conocimiento sobre las “variables predictoras del éxito lector” y es que no incluyen en su enseñanza tareas que refuercen el conocimiento fonológico, habilidades lingüísticas, conocimiento metalingüístico, conocimiento alfabético y procesos cognitivos (pp. 1139-1141); y Gutiérrez-Fresneda y Molina (2017) quienes confirman en su estudio que si bien los docentes tienen conocimiento de los aspectos que intervienen en el aprendizaje de la lectura, hay conceptos teóricos que se deben ampliar más a fondo como “el desarrollo lingüístico oral” en el proceso de adquisición de la lectura, así como la diferenciación entre “el aprendizaje de la lectura y la escritura”, y la caracterización del proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüísticas que intervienen (pp. 280-281).

Por lo ya expuesto anteriormente y considerando también lo señalado por Bravo (2006) sobre la importancia de los docentes como mediadores de participación en el aprendizaje de un infante teniendo la teoría que “fundamente la acción educativa que se está desarrollando” y que favorezca “el desarrollo integral de los niños y niñas” (p. 175), se desprende la importancia del conocimiento teórico-práctico del docente por los predictores de lectura en el aprendizaje inicial de los alumnos e incluso el manejo que deben tener de estos, ello con el propósito de alcanzar el nivel esperado en rubros de lectura y comprensión lectora.

### **1.1.2. Formulación del problema**

A partir de lo anteriormente expuesto se formula la siguiente interrogante como pregunta de investigación: ¿cuál es el nivel de conocimiento sobre los predictores de lectura que tienen los docentes de Educación Inicial en Lima Metropolitana?

## **1.2. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS**

### **1.2.1. Objetivo general**

Describir el nivel de conocimiento sobre los predictores de lectura en docentes de Educación Inicial en Lima Metropolitana.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

Describir el nivel de conocimiento sobre la lectura y los predictores de lectura de los docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.

Describir el nivel de conocimiento sobre la conciencia fonológica de los docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.

Describir el nivel de conocimiento sobre el conocimiento alfabético de los docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.

Describir el nivel de conocimiento sobre la memoria fonológica de los docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.

Describir el nivel de conocimiento sobre la velocidad de denominación de los docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.

Describir el nivel de conocimiento sobre los predictores de lectura según la distribución de la muestra de los docentes de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.

### **1.3. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

Es de vital importancia la adquisición de habilidades básicas lectoras desde los primeros años de escolaridad en los alumnos, pues como lo afirma Cuetos (2010) es evidente “que la lectura constituye una de las tareas fundamentales durante la escolaridad”, ya que incluso por encima del resto de aprendizajes, “el objetivo fundamental de la escuela es que los alumnos sean capaces de leer de manera eficiente”, dado que los docentes tienen la responsabilidad no solo de poseer capacidades y competencias para la enseñanza sino también de tener la preparación tanto teórica como práctica para el mismo propósito. Asimismo, es relevante resaltar lo que indica James (2018) al afirmar que “el niño adquiere el lenguaje escrito del mismo modo que incorpora el lenguaje oral” (p. 11), pues la habilidad de leer y escribir es esencial para poder desenvolverse de manera independiente en la sociedad; además que el lenguaje juega un papel fundamental en todos los aspectos de la vida humana y desempeña un papel crucial en el proceso de aprender a leer, pues es también el medio a través del cual las personas pueden comprender y dar sentido a la realidad que los rodea, ya que están en constante interacción con ella.

Por otro lado, es necesario resaltar que para que el niño pueda adquirir la lectura y así dominarla, los docentes tienen el compromiso de adquirir nuevos conocimientos de manera constante y a medida que avanza la tecnología, pues ello asegura una formación de calidad para sus alumnos; ya que como lo afirma Tejedor y García-Valcárcel (2006), el verdadero reto de la educación es la innovación pedagógica, la cual debe incluir el uso de herramientas didácticas apropiadas por parte de los docentes para así diseñar “actividades de aprendizaje de calidad para los estudiantes” (p.

41), y es que en su estudio concluye que los profesores no cuentan con conocimientos suficientes y/o completos para abordar exitosamente las tecnologías de información y comunicación para aplicarlas en el ámbito escolar.

Por tal motivo, es que la presente investigación sirve como apoyo para el ámbito educativo, ya que procura concientizar a toda esta comunidad sobre la importancia del conocimiento de los predictores de lectura por parte de los docentes para un correcto desarrollo lector en el niño, ya que son los propios docentes quienes cumplen la función de mediadores en el proceso de adquisición del aprendizaje. Y es que, como lo refieren Abad et al. (2009), en los ámbitos de la educación convencional y especial, especialmente en las áreas clave de habilidades fundamentales como lectura, escritura y matemáticas, es esencial implementar evaluaciones que tengan como objetivo detectar dificultades en etapas tempranas y desarrollar enfoques precisos para abordarlas de manera efectiva. Dicha importancia es fundamental también para identificar a tiempo las variables predictoras en su desempeño escrito y así considerar el aplicar instrumentos válidos y fiables que tengan buenos niveles de sensibilidad y especificidad para la edad de los niños en caso presenten alguna dificultad.

Además, el alcance que puedan tener los docentes sobre los predictores de lectura facilita una intervención temprana que permita reconocer la secuencia predominante en el desarrollo de la adquisición lectora y con ello identificar a los niños que presenten déficit para ayudarlos; tal y como se justifica en los estudios de Cuetos et al. (2015) y González et al. (2013), quienes confirman la importancia de conocer a los factores predictores de lectura. Además, en este último estudio se considera que una lectura fluida es primordial para alcanzar el éxito académico puesto que con ello se garantiza “una buena comprensión en un mundo altamente alfabetizado” (p. 106).

#### **1.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Las principales limitaciones que se han presentado al realizar esta investigación son los pocos estudios sobre los cuatro predictores de lectura en conjunto, y es que la mayoría de los estudios solo se enfocan el predictor de conciencia fonológica. Asimismo, otra limitación encontrada es que si bien para el presente estudio se ha empleado un cuestionario previamente aprobado y evaluado y se ha adaptado la baremación correspondiente a la muestra; los resultados no se pueden extrapolar a estudios con una población o muestra distinta a la que se ha considerado en esta investigación.



## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

#### **2.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO**

##### **2.1.1. Antecedentes nacionales**

La tesis presentada por Huerta et al. (2022) se propone describir y evaluar el nivel de conocimiento que poseen los docentes tanto del nivel inicial como del primer y segundo grado del nivel primaria en las instituciones educativas públicas que pertenecen a la UGEL 2 en Lima acerca de los predictores de lectura. Para tal propósito consideraron una muestra de 354 docentes, los cuales fueron evaluados por medio de una encuesta. Los resultados que se obtuvieron reflejan que los docentes del nivel inicial cuentan con un alto nivel de conocimiento sobre los predictores de lectura de manera general, mientras que los de primer y segundo grado de primaria cuentan con un nivel de conocimiento medio. Además, se resalta que, si bien los docentes muestran poseer una cierta noción sobre los predictores de lectura, no los reconocen con la terminología correspondiente; por lo que los resultados obtenidos en las preguntas de conocimiento son bajos a diferencia de los resultados obtenidos de las preguntas de índole aplicativo, y por ello consideran que —a nivel general— los docentes evaluados aún no consolidan sus conocimientos.

Asimismo, Paredes y Rivero (2022) presentaron una tesis en la que se evalúa a docentes del nivel inicial y primer grado para conocer su nivel de conocimiento sobre los predictores de lectoescritura, para tal propósito consideraron una muestra de 30 docentes de dos colegios particulares de Lima Metropolitana, los cuales fueron evaluados a través de un cuestionario. Los resultados obtenidos reflejan que la mayoría de los docentes cuentan con un nivel de conocimiento bajo; sin embargo, se resalta que las preguntas relacionadas con el predictor de conciencia fonológica obtienen la mayor cantidad de aciertos. Igualmente, sugieren establecer talleres dirigidos a los educadores, con el propósito de reformular las tareas de enseñanza para facilitar

un progreso más efectivo de los indicadores anticipados. Además, se propone supervisar de cerca su participación para garantizar su seguimiento y progreso.

Por otro lado, la tesis de Arenas y Morán (2018) busca identificar si existe presencia de al menos tres de los predictores de lectura, tales como conocimiento alfabético, conocimiento fonológico y velocidad de denominación en dos documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación: “Diseño Curricular Nacional (R. M 199 - 2015)” y “Guías de Rutas de Aprendizaje del área de Comunicación 3 a 5 años (2015)”, los cuales también fueron considerados como muestra del estudio. Los resultados obtenidos reflejan que en ambos documentos para aulas de 3 años no se encuentra la presencia de ninguno de los tres predictores y para aulas de 4 y 5 años solo el predictor de conocimiento alfabético. Además, resaltan que la presencia del predictor de conocimiento fonológico solo se encontró en los documentos de Rutas de Aprendizaje para aulas de 4 y 5 años, mientras que el predictor de velocidad de denominación no se encuentra en ninguno de los documentos revisados. Asimismo, refieren que mediante los resultados obtenidos pueden corroborar que ambos documentos se basan en un modelo holístico para la enseñanza de la lectura (enfoque teórico comunicativo textual), el cual difiere de la teoría de los predictores (modelo de destrezas).

Otro estudio considerado es el de Escobar y Vizconde (2017), quienes solo enfocan su investigación en uno de los predictores de lectura: conciencia fonológica, aplicado en docentes del nivel inicial (5 años) para conocer su conocimiento, así como también en los estudiantes de las instituciones educativas públicas en Surquillo-Lima para conocer su nivel alcanzado. Para lograr ambos objetivos emplearon un muestreo no probabilístico, contando así con 20 docentes y 200 alumnos a evaluar, a los docentes se les aplicó un cuestionario y a los alumnos el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM); de ellos se obtuvo los siguientes resultados: los estudiantes y los docentes —independientemente del instrumento empleado para cada uno— evidenciaron un conocimiento relativamente bajo sobre la conciencia fonológica, y es que consideran que los docentes no muestran interés por actualizar sus conocimientos ni por investigar más sobre los componentes de este predictor; por lo cual proponen que se implementen talleres para acceder a nuevo conocimiento y realizar un seguimiento tanto a los docentes que asistan como a los alumnos a quienes enseñen.

Incluso se considera la investigación presentada por Cortez et al. (2011), dado que guarda relación directa con el estudio señalado en el párrafo anterior, ya que también se interesan por la conciencia fonológica y miden de igual manera su conocimiento tanto en docentes como en estudiantes, con la diferencia de que Cortez et al. expande su enfoque a colegios privados y públicos del nivel inicial en Ate y Surco, para lograr sus objetivos consideran como muestra a 200 participantes

entre docentes y estudiantes: 100 de colegios públicos y 100 de colegios privados. A los docentes les aplican una encuesta que incluye 20 preguntas entre teóricas y prácticas, mientras que a los estudiantes el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM), de ambos instrumentos se concluye por un lado que existe un grupo de docentes con alto nivel de conocimiento de este predictor y otro grupo con un bajo nivel, y por otro que los estudiantes evidencian buenos resultados respecto al conocimiento de la conciencia fonológica; sin embargo, consideran que dichos resultados al menos en los estudiantes podrían mejorar si sus docentes recibieran mayor información teórica sobre este predictor y sobre su aplicación en las actividades pedagógicas realizadas. Asimismo, recomiendan implementar capacitaciones para los docentes en las que se considere al Diseño Curricular Básico, de tal manera que se puedan desarrollar actividades que incluyan tareas de análisis y síntesis fonológico-silábico, conciencia lingüística y sensibilidad fonológica.

Y una última tesis presentada por Garay (2012), quien al igual que los autores de los dos estudios anteriores se enfoca en el predictor de conciencia fonológica, pero para medir el conocimiento de su desarrollo y sus dificultades en docentes del nivel inicial y del nivel primario de nueve colegios de Fe y Alegría que pertenecen a Lima Este. Para tal objetivo obtiene dos muestras: 22 docentes del nivel inicial y 194 docentes de primaria, a quienes se les aplicó como instrumento de medición un cuestionario de valoración sobre el conocimiento y las dificultades fonológicas que incluye 21 ítems; de ello se obtuvo como resultado que tanto los docentes del nivel inicial como del nivel primario evidencian un nivel promedio acerca del conocimiento del desarrollo y las dificultades fonológicas. Asimismo, asegura que el instrumento empleado es válido a la vez que confiable, pero también sugiere que se profundice la investigación de tal manera que se abarque una muestra más amplia en la que se incluya también a colegios privados; además de capacitar y asesorar a los docentes para que así incrementen sus estrategias educativas.

### **2.1.2. Antecedentes internacionales**

Uno de los antecedentes considerados es la tesis de Ospitia (2020), quien aunque solo estudia uno de los predictores de lectura: la conciencia fonológica, también lo hace en docentes del nivel preescolar; pero de una institución educativa distrital en la ciudad de Bogotá-Colombia, para lo cual empleó una encuesta, una entrevista semiestructurada y una ficha de observación no participante; todas estas técnicas de recolección de datos fueron aplicadas a los docentes del Colegio Estrella del Sur para determinar su percepción respecto a este predictor en el desarrollo de los procesos de lectura y de escritura. Los resultados que se obtienen de este estudio son que los docentes conocen el concepto de la conciencia fonológica y por ende aplican sus percepciones en las actividades en clase y que manejan distintas metodologías para desarrollar la lectura y la escritura, como son el método silábico y el método fonético. Finalmente, resalta que a pesar de

los resultados encontrados en estos docentes se requiere que refuercen y reflexionen sus prácticas pedagógicas para que sean conscientes de que deben de “comunicar para crecer”.

También se ha considerado el estudio presentado por Conejo-Bolaños y Carmiol (2017), el cual busca identificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes referente a las destrezas en la lectoescritura emergente y a las prácticas efectivas para la promoción de la lectoescritura dentro del aula de educación preescolar; para tal propósito consideraron una muestra de 284 docentes de centros educativos de atención prioritaria del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, los cuales fueron evaluados por medio de un cuestionario virtual. Los resultados obtenidos reflejan que la mayoría de los docentes consideran que el predictor de conciencia fonológica es muy importante para la lectoescritura emergente; sin embargo, se resalta que el 51% de las docentes desconocen el concepto de este predictor. Además, reflejan que los docentes otorgan una importancia alta tanto a las prácticas que incluyen a los niños cuando están leyendo en el aula como a las prácticas que se relacionan con las preguntas que les realizan a los estudiantes cuando leen el material de clase.

Asimismo, un proyecto de investigación presentado por Pérez (2016), quien estudia las estrategias empleadas para el desarrollo de las habilidades predictoras de la lectoescritura en el primer grado de la Escuela Oficial Rural Mixta de la Aldea La Florida en el municipio San Miguel Ixtahuacán del departamento San Marcos en Guatemala; ello con el propósito de conocer la metodología, las técnicas y las estrategias empleadas por los docente, para lo cual consideró realizar entrevistas y técnicas de observación. Los resultados muestran que un grupo de los docentes tiene poco dominio de las metodologías aplicadas en el acompañamiento pedagógico, por lo que se requiere una intervención en el proceso de enseñanza de la lectoescritura bien planificado y desarrollado para así desarrollar estas habilidades predictoras en el alumnado así como la búsqueda de asesorías y constante implementación de información actualizada para los docentes, con lo cual se mejorarán las estrategias y se obtendrán mejores resultados.

Por otra parte, se considera el antecedente de Lewis et al. (2005), quienes estudiaron los conocimientos y las prácticas que tienen los docentes del área de lenguaje en primero elemental de las instituciones educativas del norte-centro histórico en la ciudad de Barranquilla (Colombia) respecto a las dificultades de aprendizaje de lectoescritura, para tal propósito consideraron una muestra de 30 docentes de instituciones públicas y privadas, los cuales fueron evaluados por medio de un cuestionario autoadministrado. Los resultados reflejan que la mayoría de los docentes muestran deficiencia en las habilidades requeridas para ejecutar el proceso de lectoescritura, así como desconocimiento de métodos de enseñanza para estudiantes con dificultades de aprendizaje de lectoescritura. Sin embargo, también reflejan que la mayoría de los docentes tienen un

conocimiento ciertamente acertado sobre las causas de las dificultades de lectoescritura, que tienen bastante claridad de las manifestaciones de estas dificultades y que demuestran conocimiento respecto a las prácticas docentes sobre las dificultades.

## **2.2. BASES TEÓRICAS**

### **2.2.1. Definición de lectura**

La lectura, según Swartz (2011) es un proceso cognitivo que tiene como base comprender que lo que se dice también puede escribirse y leerse de nuevo, para posteriormente comprender el código escrito, “del cual se representa el discurso en forma de información visual”, de tal manera que al descifrarlo se convierta en discurso (p. 40). Asimismo, Bravo (2003) sostiene que el lenguaje escrito o la lectura como tal es un sistema lingüístico que cuenta con reglas propias, que los niños pueden asimilar a medida que aprenden a identificar palabras, descifrarlas y conectarlas con sus significados. No obstante, el surgimiento cognitivo de este lenguaje no sigue una progresión natural del lenguaje oral, ya que demanda el desarrollo y el procesamiento de habilidades distintas a las requeridas para la expresión oral.

Por otra parte, Cuertos (2017) considera que para dominar la lectura se requiere desarrollar diversas estrategias que nos permitan “traducir de una forma rápida y automática los signos escritos sobre el papel en sonidos, al leer en voz alta, o en significados, al leer de manera silenciosa y comprensiva”; y es que la lectura es una de las tareas más importantes de toda la escolaridad (p. 62).

Finalmente, se resalta que el objetivo de la enseñanza de la lectura no debe ser solo el aprender a leer con precisión, sino que también se lea con “cierta velocidad y buena entonación”, tal y como lo afirma Cuertos (2017, p. 67).

### **2.2.2. Métodos para la enseñanza de la lectura**

En el ámbito de la enseñanza de la lectura, los métodos sintéticos y analíticos son enfoques fundamentales que se utilizan para abordar la adquisición del lenguaje escrito. Estos enfoques difieren en la forma en que se abordan las unidades lingüísticas y cómo se descomponen o construyen para facilitar la comprensión y el aprendizaje. Para ilustrar estas dos categorías de métodos, es útil examinar lo que refiere el siguiente autor respecto de la enseñanza de la lectura:

Cuertos (2017) afirma que existen distintos métodos para enseñar a leer acorde a la unidad lingüística de la que se parta, tales como: el método global, el cual consiste en “enseñar a leer

directamente las palabras o incluso las frases”, pero tiene la desventaja de ser muy extenso; el método silábico, el cual consiste en enseñar a leer por sílabas (como su mismo nombre lo indica), por lo que se deberá “aprender más de mil asociaciones entre formas escritas y pronunciación” para así leer correctamente cualquier palabra; el método fonético, el cual consiste en “aprender la pronunciación de cada letra” o de cada grafema, de modo que si conoce las letras que conforman una palabra individualmente, podrá leer la palabra correctamente; y el método alfabético, el cual consiste en enseñar el nombre de las letras y no su sonido —como en el método fonético—, pero tiene la desventaja de no ser suficiente para aprender a leer palabras, pues no solo basta con saber el nombre de las letras para ello (pp. 63-64).

De lo descrito, se relaciona al método silábico y al método fonético con la categoría de "Métodos Sintéticos", mientras que al método global y al método alfabético con la categoría de "Métodos Analíticos".

**2.2.2.1. Métodos Sintéticos, Ascendentes o Fonéticos.** Los métodos sintéticos, también conocidos como ascendentes o fonéticos, se basan en la idea de enseñar a los estudiantes a leer descomponiendo las palabras en unidades más pequeñas, como fonemas o letras. En este enfoque, los estudiantes aprenden los sonidos individuales (fonemas) y las relaciones entre letras y sonidos. Luego, combinan esos sonidos para formar palabras completas. Este método enfatiza la fonética y el reconocimiento de patrones de sonidos y letras para construir la habilidad de leer.

**2.2.2.2. Métodos Analíticos, Descendentes o Globales.** Los métodos analíticos, descendentes o globales se centran en enseñar a los estudiantes a leer identificando palabras completas como unidades visuales. En lugar de descomponer las palabras en sus componentes fonéticos, los estudiantes aprenden a reconocer palabras enteras basadas en su apariencia visual. Este enfoque tiende a utilizar la lectura de palabras en contexto y se basa en la idea de que la comprensión global de las palabras es esencial para la lectura efectiva.

Ambos enfoques tienen sus ventajas y desventajas, y su elección puede depender del contexto educativo y las necesidades de los estudiantes. Por un lado, los métodos sintéticos pueden ayudar a los estudiantes a comprender las reglas fonéticas que rigen la lectura, lo que les permite abordar nuevas palabras desconocidas. Por otro lado, los métodos analíticos pueden facilitar la lectura fluida y la comprensión contextual desde el principio.

Sin embargo, en la práctica, muchos enfoques de enseñanza de la lectura incorporan elementos de ambos métodos para brindar a los estudiantes una comprensión completa de la lectura, ello

porque los métodos más modernos tienden a combinar estrategias sintéticas y analíticas para abordar las diversas habilidades necesarias para convertirse en lectores competentes.

### **2.2.3. Proceso de adquisición y/o automatización de la lectura**

El proceso de adquisición de lectura es una “tarea de gran complejidad que requiere de varios años de instrucción” y del dominio de varias habilidades para lograr un adecuado aprendizaje, de acuerdo con Gutiérrez-Freneda et al (2020, p. 665). Por ello, es imprescindible que durante el aprendizaje de la lectura y/o lectoescritura se genere la automatización de la misma, ya que como lo señala Cuetos (2017), no es suficiente con solo aprender las reglas de grafema-fonema, sino que se requiere que “esa asociación se realice de manera automática” y ello solo se va a lograr si continuamos con la práctica, por ejemplo, al leer una y otra vez las mismas palabras, pues “cuantas más veces lea un grafema mayor será su automatización” (p. 66).

Por otro lado, Dehaene (2018) destaca que la adquisición de lectura posee dos etapas: la etapa fonológica, en la que se aprende a decodificar fonemas y grafemas; y la etapa ortográfica, en la que se hace de manera automática y rápida el reconocer las palabras (p. 235). Y es que, acorde a lo que afirma Defior (2014), la adquisición de la habilidad lectora representa un punto crucial en el desarrollo de un niño dado que la lectura no es un acto innato; por lo que el cerebro debe aprender a realizar esta tarea, lo cual implica desafiar la especialización de los circuitos ya establecidos para el lenguaje oral y comprender los componentes básicos que lo constituyen: palabras, estructuras silábicas y fonemas. Además, el cerebro se especializa en descifrar nuevos estímulos visuales y conectarlos con los conocimientos lingüísticos, lo que implica romper barreras y establecer relaciones entre lo visual y lo lingüístico.

**2.2.3.1. Aprendizaje de la lectura.** Bravo et al. (2006a) señalan que el aprendizaje del lenguaje escrito o de la lectura es un procedimiento complejo que se apoya en el desarrollo previo de diversos procesos cognitivos. Entre estos se encuentran la capacidad de distinguir y recordar las variaciones ortográficas visualmente, la habilidad de percibir las diferencias de sonido en el habla, la orientación espacial de los símbolos escritos, la sensibilidad a las estructuras semánticas y sintácticas, así como el reconocimiento de los componentes alfabéticos; pues todos estos elementos convergen en el proceso de descifrar las marcas ortográficas y en la comprensión de los textos.

Asimismo, Bravo (2003) destaca que el aprendizaje de la lectura resulta ser “la culminación de un proceso cognitivo”, el cual se da por medio de un conjunto de procesos tanto psicolingüísticos como cognitivos, los cuales se evidencian en paralelo con el desarrollo del lenguaje oral. Por lo tanto, considera que aprender a leer conlleva también a aprender a pensar de

una manera distinta, pues el proceso aprendizaje de la lectura resulta fundamental para la adquisición de otros conocimientos.

**2.2.3.2. Modelos evolutivos de la adquisición de la lectura.** En el estudio de Defior (2014) se distingue a los modelos por fases (tradicional) y a los modelos continuos en el desarrollo lector; los modelos por fases proponen etapas secuenciales en la adquisición de la lectura, mientras que los modelos continuos enfatizan la progresión gradual y la interacción entre estrategias.

- *Modelos por Fases:* Estos modelos describen una secuencia de desarrollo de la lectura, desde la decodificación inicial de letras hasta el reconocimiento fluido de palabras. Algunos modelos, como el de Frith (1983), distinguen etapas logográficas (reconocimiento visual) y alfabéticas (reglas de correspondencia), seguidas por la etapa ortográfica (reconocimiento directo).
- *Modelos Continuos:* Estos modelos cuestionan la universalidad de las etapas y proponen que el proceso lector es continuo y fluido. Destacan la interacción constante entre procesos fonológicos, ortográficos y semánticos en el reconocimiento de palabras. La habilidad lectora se desarrolla gradualmente, ampliando las representaciones de palabras a lo largo del tiempo.
- *Modelos de Lectura Experta:* Los lectores expertos utilizan una combinación de enfoques para procesar palabras, incluyendo un analizador visual-ortográfico y una ruta fonológica. El reconocimiento de palabras se basa en representaciones almacenadas y procesos automáticos, y ambos sistemas de lectura están conectados y se refuerzan mutuamente.

#### **2.2.4. Predictores de lectura**

**2.2.4.1. Conciencia fonológica.** Gutiérrez-Fresneda et al. (2020) afirma que la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que “permite reflexionar sobre el lenguaje oral” y al mismo tiempo segmentarlo en unidades menores, tales como: palabras, sílabas y/o fonemas (p. 666). Dicha afirmación se complementa con la de Feld et al. (2018), quien afirma que este predictor “constituye una habilidad metalingüística” que permite tanto analizar como también segmentar de forma consciente los segmentos sonoros de la lengua (p. 15).

Adicionalmente, Swartz (2011) indica que la conciencia fonológica es la “habilidad de notar, pensar y trabajar con los sonidos individuales del lenguaje oral”, ya que previo a la adquisición de la lectura se debe tener conciencia de los sonidos que conforman una palabra; y es que también resalta que la conciencia fonológica es crítica para el desarrollo de la lectura (p. 41). Incluso, Bravo et al. (2006a) detallan que la conciencia fonológica abarca una variedad de



habilidades, como el reconocimiento de rimas y ritmos, la identificación de sílabas y sus partes iniciales o finales, la segmentación de palabras y pseudopalabras, y la capacidad de reconstruir palabras a partir de fonemas escuchados, entre otras.

**2.2.4.1.2. Niveles de la conciencia fonológica.** Defior y Serrano (2011) consideran que la conciencia fonológica tiene cuatro niveles: conciencia léxica, que es la habilidad de identificar las palabras que forman parte de una frase; conciencia silábica, que es la habilidad para manipular y segmentar las sílabas que conforman una palabra; conciencia intrasilábica, que es la habilidad para manipular y segmentar el arranque y la rima de las sílabas y conciencia fonémica, que es la habilidad para manipular y segmentar las unidades más pequeñas del habla. No obstante, cabe resaltar que, en un estudio posterior, Defior (2014) considera en su clasificación de niveles de la conciencia fonológica a uno más, siendo este la conciencia de la rima léxica, que es la habilidad para “identificar y manipular la rima de las palabras” (p. 34).

Mientras que Gutiérrez-Fresneda et al. (2020) considera que, si bien hay varios niveles de la conciencia fonológica acorde a su unidad de segmentación, solo muestra a tres: la conciencia léxica, que es cuando “las unidades objeto de manipulación son las palabras”; la conciencia silábica, que es cuando sobre las mismas sílabas se ejecuta una acción; y la conciencia fonémica, es que es cuando “la unidad de segmentación son los fonemas” (p. 666).

**2.2.4.2. Conocimiento alfabético.** El conocimiento alfabético hace referencia según Jiménez y Díez-Martínez (2018) a la capacidad cognitiva que tiene la persona para la conversión de grafema fonema. Asimismo, afirman que este predictor se manifiesta al evidenciar que una persona distingue todos y cada uno de los sonidos de las letras del alfabeto, las cuales también se pueden encontrar dentro de una palabra escrita; y también al reconocer la capacidad de la persona por nombrar las letras que observa, ya que en ambas manifestaciones se puede evidenciar que se reconoce a las letras con rapidez.

Además, Gutiérrez-Fresneda (2018) asegura que este predictor facilita el desarrollo de las habilidades fonológicas al establecer una “relación causal” entre el conocimiento de los nombres de las letras y los sonidos de las mismas (p. 443). Bravo et al. (2006b) resalta que el conocimiento del nombre o la pronunciación de las letras en un sistema alfabético implica reconocerlas mentalmente como representaciones de unidades de sonidos del habla, es decir, fonemas.

**2.2.4.3. Memoria fonológica.** La memoria fonológica o también denominada por Defior y Serrano (2011) como memoria verbal a corto plazo es la capacidad de codificar una cantidad

pequeña de información verbal para almacenarla de manera temporal, de tal manera que se mantenga en la memoria por un periodo de tiempo corto mediante un sistema que se basa en “la representación del sonido”. Asimismo, resalta que este predictor es uno de los más investigados y el que más se relaciona con la lectura y la dislexia (p. 85). Herrera y Defior (2005) comparten esta otra denominación y consideran que la memoria fonológica se evalúa por medio de tareas que comprenden la retención de secuencias cortas o que demandan la recuperación inmediata, dado que es un predictor importante para el desarrollo de estrategias de recodificación fonológica.

Por otro lado, Querejeta (2017) denomina también a la memoria fonológica como el bucle fonológico e indica que no solo forma parte de la memoria operativa, sino que a su vez comprende dos componentes: el almacén fonológico, el cual guarda la información en el código de habla y el control articulatorio, el cual se basa en el habla interior, pues puede llegar a convertir una señal escrita en un código fonológico.

**2.2.4.4. Velocidad de denominación.** La velocidad en la denominación constituye una capacidad fundamental en el procesamiento cognitivo, pues esta habilidad —tal y como refiere González et al. (2017)— implica la capacidad de nombrar eficientemente estos elementos cotidianos, lo que refleja la familiaridad y la fluidez en la interacción con el entorno visual, es decir, refiere a la destreza para identificar de manera ágil estímulos visuales ampliamente reconocibles, como cifras, letras, tonalidades y objetos; por lo que este predictor se encuentra implícito en actividades de reconocimiento de patrones ortográficos o lectura de palabras no regulares.. Incluso Gómez-Velázquez et al. (2010) resalta en su estudio que este predictor evidencia su importancia para el desarrollo lector y para evitar dificultades en la adquisición de la lectura (p. 825).

## **2.2.5. Principios de la enseñanza**

Dehaene (2015) plantea distintos principios fundamentales para la adecuada enseñanza de la lectura, los cuales se detalla a continuación:

**2.2.5.1. Principio de Enseñanza Explícita del Código Alfabético.** Este principio se enfoca en enseñar a los niños las reglas fundamentales de correspondencia entre las letras y los sonidos del español. Los elementos clave incluyen:

- *Correspondencia Grafema-Fonema:* Los niños deben aprender que cada letra o grupo de letras se corresponde con un sonido específico (fonema). Por ejemplo, la letra "a" se corresponde con el sonido "a".

- *Combinatoria de Letras o Grafemas:* Los niños deben entender cómo las letras se combinan para formar sílabas. Esto implica mostrar cómo diferentes consonantes pueden combinarse con diferentes vocales para formar sílabas ("la", "le", "li", etc.).
- *Movilidad de las Letras o Grafemas:* Los niños deben comprender que cambiar el orden de las letras cambia la pronunciación de las palabras. Por ejemplo, "pa" y "pi" se forman utilizando la misma letra "p", pero en diferentes posiciones.
- *Correspondencia Espaciotemporal:* Los niños deben entender que el español se lee de izquierda a derecha. Pueden practicar esto usando un puntero o una ventana que se desplaza de izquierda a derecha mientras leen.
- *Discriminación en Espejo:* Los niños deben aprender a distinguir letras que son espejo una de la otra, como "b" y "d". Esto se puede lograr enfocándose en el gesto de trazado al escribir las letras y pronunciarlas.

**2.2.5.2. Principio de Progresión Racional.** Este principio se basa en enseñar las letras y combinaciones de letras de manera progresiva, priorizando aquellas que son más regulares y frecuentes. Los factores clave son:

- *Regularidad de las Correspondencias Grafema-Fonema:* Enseñar primero las letras que tienen correspondencias más regulares con los sonidos. Por ejemplo, la letra "p" que siempre se pronuncia "p" en lugar de la letra "g" que puede pronunciarse de diferentes formas.
- *Frecuencia de los Grafemas y Fonemas:* Enseñar primero las letras y combinaciones de letras más frecuentes, ya que son fundamentales para leer una amplia variedad de palabras.
- *Facilidad de Pronunciación de las Consonantes Aisladas:* Comenzar con consonantes que pueden pronunciarse fácilmente por sí solas, como "l" o "m", antes de introducir las consonantes que son más difíciles de pronunciar por sí solas.
- *Complejidad de la estructura silábica:* Las estructuras silábicas más simples, como CV y VC, deben enseñarse antes de abordar combinaciones más complejas, como CVC.
- *Inseparabilidad de los grafemas complejos:* Los grafemas compuestos, como "ch" y "ll," deben ser introducidos temprano y enseñados como unidades inseparables.
- *Letras mudas:* A pesar de que las letras mudas son escasas en español, deben enseñarse temprano para comprender su función y su relación con la etimología y la morfología de las palabras.
- *Frecuencia de las palabras:* Introducir palabras frecuentes y familiares en etapas tempranas facilita la formación de un repertorio inicial de lectura.
- *El papel de los morfemas:* Los morfemas, como sufijos y prefijos, juegan un papel importante en la comprensión del significado y la identificación de familias de palabras,

por lo que deben enseñarse a medida que el niño avanza en su aprendizaje.

**2.2.5.3. Principio de Aprendizaje Activo y Asociación de lectura y escritura.** Este principio subraya la importancia de combinar la enseñanza de la lectura con la escritura y promover un compromiso activo por parte del niño:

El aprendizaje de la lectura y la escritura deben estar entrelazados desde el principio, pues los niños deben estar activamente involucrados en la creación y escritura de palabras y deben recibir retroalimentación constante.

**2.2.5.4. Principio de Transferencia de lo Explícito a lo Implícito.** Este principio se refiere a cómo el niño pasa de aplicar reglas de manera explícita a internalizarlas y automatizarlas, es decir, primero el niño comienza aprendiendo las reglas de manera explícita, pero con la práctica y la exposición constante, estas reglas se vuelven automáticas y no conscientes, lo que acelera la lectura y libera recursos cognitivos para comprender el contenido.

**2.2.5.5. Principio de Elección Racional de los Ejemplos y de los Ejercicios.** En este principio se enfatiza la importancia de seleccionar cuidadosamente los ejemplos y ejercicios presentados a los niños durante la enseñanza de la lectura. Proporciona ejemplos concretos de cómo aplicar este principio en la práctica:

- *Concordancia con la enseñanza:* Al inicio de la enseñanza, se deben evitar palabras que requieran asociaciones entre fonemas y grafemas que los niños aún no han aprendido. Por ejemplo, no se deben presentar palabras que involucren fonemas no enseñados, ya que esto podría llevar a adivinanzas en lugar de decodificación precisa.
- *Proscripción de los errores:* Nunca se deben presentar palabras mal escritas o con errores de ortografía, ya que los niños podrían memorizar los errores. Es fundamental utilizar ejemplos de palabras reales o sílabas frecuentes para facilitar la comprensión y evitar confusiones.
- *Distinción entre el sonido y el nombre de las letras:* Se debe aclarar la diferencia entre el sonido y el nombre convencional de las letras. Por ejemplo, explicar que "p" seguido de "i" se lee como "pi", no "peí". Esto ayuda a evitar malentendidos y confusiones en los primeros pasos de la lectura.
- *Variación de ejemplos y ejercicios:* Es importante evitar la memorización mecánica de ejemplos fijos. En lugar de utilizar ejemplos estereotipados, se deben presentar ejercicios variados en cada nueva lección de lectura. Esta variedad mantiene el interés de los niños y fomenta la aplicación de las reglas aprendidas a diferentes contextos.

**2.2.5.6. Principio de compromiso activo, de atención y de disfrute.** Este principio se extiende más allá de la enseñanza de la lectura y abarca factores que influyen en la velocidad y la eficacia del aprendizaje. Dehaene (2015) enumera tres factores clave:

- *Compromiso Activo del niño:* La participación activa de los niños en el aprendizaje acelera su comprensión y retención. Cuando se les desafía con preguntas o ejercicios que requieren respuestas generadas por ellos mismos, en voz alta o mentalmente, se fomenta un aprendizaje más efectivo. La retroalimentación inmediata sobre la pertinencia de sus respuestas les permite corregirse y mejorar.
- *Atención:* La atención es clave para el aprendizaje eficiente. Dirigir la atención hacia el nivel adecuado de codificación de la información acelera la asimilación. Aprender también implica entrenar la habilidad de enfocar la atención de manera efectiva en el contenido relevante.
- *Disfrute:* Un entorno motivador es esencial. Si bien las recompensas materiales y el reconocimiento son importantes, el sentimiento de progreso y logro también motiva. Crear un contexto donde los niños estén activos, disfruten el aprendizaje, se sientan autorizados para cometer errores y sean corregidos constructivamente es fundamental.

**2.2.5.7. Principio de Adaptación al Nivel del Niño.** Este principio enfatiza adaptar la enseñanza al nivel único de cada niño, en lugar de seguir un método rígido. Dehaene, considera que un buen maestro presenta desafíos personalizados, guiando sin brusquedades para mantener el compromiso y un sentido de avance constante. Por un lado, la estrategia implica adaptar continuamente ejercicios y progreso pedagógico a las necesidades. Mientras que la evaluación regular permite ajustar la enseñanza según el progreso y dificultades del niño. Y, por otro lado, la autoevaluación es crucial para el aprendizaje autónomo. Aunque puede ser difícil en grupos heterogéneos, los enfoques realizados como trabajo en equipos pequeños y autonomía del estudiante resultan útiles.

En resumen, estos siete principios fundamentales propuestos por Dehaene (2015) ofrecen una guía valiosa para la enseñanza efectiva de la lectura, centrándose en la relación entre letras y sonidos, el orden lógico de la enseñanza, la práctica activa y variada, la internalización de reglas y estrategias, y el desarrollo de la conciencia fonológica. Al aplicar estos principios de manera equilibrada y adaptativa, se puede proporcionar una base sólida para el proceso de alfabetización y para la formación de lectores competentes.

## **2.2.6. Recomendaciones para la enseñanza de la lectura**

Para poder leer, aquel que está aprendiendo debe comprender cómo se conectan los símbolos gráficos con los sonidos, es decir, internalizar las normas de correspondencia entre las letras y los sonidos (conocidas como Reglas de Correspondencia Grafema-Fonema, RCGF) que rige cada

sistema de escritura. Además, debe adquirir las técnicas para leer las palabras, lo cual implica seguir los procedimientos específicos de decodificación (Defior, 2014). Entonces, el aprender a leer y por ende a escribir es una actividad crucial, según Casillas y Goikoetxea (2007), para que un niño alcance el éxito en su escuela, pues a pesar de que este aprendizaje se desarrolle de forma continua, los primeros años de escolaridad son los más importantes para su desarrollo y consolidación; es así que para lograr la adquisición de la lectura, se requiere también del aprendizaje de los predictores de lectura; por ejemplo —y con base en el estudio realizado por Flores (2018)—, para el manejo del conocimiento fonológico se recomienda a los docentes emplear actividades relacionadas al conteo, separación, mezcla, omisión y unión de sonidos; a las rimas y/o a la identificación de fonemas iniciales y finales, ya que esta autora considera que dichos ejercicios van a lograr el éxito de la lectura. Asimismo, para el manejo del conocimiento alfabético, se recomienda emplear actividades de asignación de sonidos a las letras, escritura de letras y palabras, decodificación de palabras por medio de textos, asociación de los nombres de las letras con la representación de esta y/o cantar o recitar el alfabeto.

Por otro lado, también se recomienda para incrementar la fluidez el realizar lecturas de textos o cuentos en voz alta, ya que ello refuerza tanto la ejercitación como la corrección de la lectura de palabras y frases; mientras que para incrementar el vocabulario en los niños se debe realizar actividades de repetición, explicación e incluso reformulación de palabras (Flores, 2018). Asimismo, Magraner y Fortea (2012) consideran que una vez se tenga el vocabulario a incrementar, este puede ser incluido dentro de un texto de tal manera que se muestre y explique su significado por medio del contexto o incluso empleando gestos, ilustraciones, expresiones faciales o pantomimas; se enfatizan las palabras y se las relacionan con las experiencias o situaciones personales de cada niño.

## **2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS**

### **2.3.1. Lectura**

La lectura o “lenguaje escrito”, como lo denomina Bravo (2016), implica una expansión de la capacidad de pensamiento y creatividad, una expansión que no tiene fronteras, ya que se puede extender a la comunicación de ideas por medio de la escritura y disfrutar de la lectura. En tanto, Sellés y Martínez (2008) interpretan a la lectura como una tarea mental compleja que implica la aplicación conjunta de la forma y el significado, la cual se contextualiza según las circunstancias del lector y en consonancia con sus objetivos.

### **2.3.2. Enseñanza de la lectura**

La enseñanza inicial de la lectura resulta ser una actividad lingüística cognitiva muy compleja, tal y como lo considera Feld et al. (2018), ya que involucra una interacción funcional y significativa del niño con la lengua escrita. Además, resalta que durante la enseñanza de la lectura resulta relevante la interacción por parte del niño con las letras, los sonidos, las palabras y/o los textos.

### **2.3.3. Aprendizaje de la lectura**

El aprendizaje de la lectura para Dehaene (2018) supone conectar a “dos conjuntos de regiones cerebrales” que se encuentran presentes desde la infancia, tales como: el circuito del lenguaje y el sistema de reconocimiento de objetos (p. 235). Por otro lado, y desde el punto de vista de los niños, Bravo (2016) considera que aprender el lenguaje escrito marca el punto culminante de un crecimiento cognitivo que comienza desde su nacimiento. Este proceso se lleva a cabo con diversos niveles de facilidad, dependiendo de las circunstancias presentes en su entorno familiar y sociocultural.

### **2.3.4. Predictores de lectura**

Beltrán et al. (2006 [citado en González et al., 2013]) indica que los predictores de lectura o también denominados como “precursores de la lectura” se refieren a las habilidades que se encuentran vinculadas con el niño y con su entorno, ya que estas a su vez están relacionadas con la adquisición de la lectura. De esta manera, para la presente investigación, se consideran como predictores de lectura a la conciencia fonológica, conocimiento alfabético, memoria fonológica y velocidad de denominación.

### **2.3.5. Lector competente**

Defior (2014) considera que para lograr ser un lector competente se necesita de dos habilidades: la habilidad para reconocer las palabras escritas y la habilidad para comprender los textos; ambas habilidades a su vez constituyen “dos grandes componentes de la lectura” (p. 26).

## **2.4. HIPÓTESIS**

Dado que la presente tesis es de carácter descriptivo no se han contemplado hipótesis.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

##### **3.1.1. Tipo de investigación**

El tipo de investigación considerado ha sido el básico, ya que, como lo afirman Ñaupas et al. (2018), este tiene como propósito principal descubrir nuevos conocimientos y así contribuir con el desarrollo de la ciencia. De esta manera, con el presente estudio se ha realizado un enfoque en la comprensión del conocimiento que tiene una determinada población sobre los predictores de lectura sin que se realice una intervención; por tanto, con los resultados obtenidos se logra contribuir al conocimiento académico por medio de la ampliación de la comprensión teórica en este tema y en esta área.

Además, el enfoque de esta investigación es cuantitativo, pues como lo señalan Hernández y Mendoza (2018), este enfoque implica un proceso organizado y secuencial basado en conteos numéricos y métodos matemáticos por los que se mide una o más variables en un contexto específico y se analizan empleando métodos estadísticos para posteriormente presentar conclusiones de las mismas; y es justamente de esta manera en la que se ha presentado tanto el análisis como los resultados del mismo, ya que se estudia a un grupo de docentes que pertenecen a un determinado contexto como son el pertenecer a la especialidad de Educación Inicial y enseñar en instituciones educativas particulares dentro del área de Lima Metropolitana.

##### **3.1.2. Diseño de investigación**

Siguiendo a Hernández y Mendoza (2018), el diseño no experimental en una investigación cuantitativa se caracteriza por no implicar la manipulación deliberada de variables; por lo que se enfoca en observar y medir fenómenos y variables tal como ocurren de manera natural en su contexto. En esencia, se analizan las situaciones ya existentes y no generadas de manera



controlada por el investigador; por lo que —en el presente estudio— el conocimiento a evaluar en los docentes es una situación no manipulable y por ende no se emplea a un grupo de control ni muchos menos a un grupo experimental.

Asimismo, en la presente tesis se emplea el diseño no experimental transversal, ya que la recolección de datos se ha realizado en un solo momento durante el año 2023, información que concuerda con lo afirmado por Arias y Covinos (2021) al indicar que este diseño toma los datos una única vez y en un solo momento.

Por otra parte, la presente investigación es de alcance descriptivo, ya que —como lo señala Arias y Covinos (2021)— se centra en observar y detallar propiedades y características de un fenómeno, grupo o comunidad para proporcionar una visión clara y detallada sin buscar relaciones causales, de tal manera que se pueda brindar una comprensión profunda del fenómeno. Por lo que se corresponde con la presente investigación, ya que se evalúa a un grupo de docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en el área de Lima Metropolitana.

## **3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA**

### **3.2.1. Población**

Ñaupas et al. (2018) indica que cuando se habla de población se hace referencia a la totalidad de unidades de análisis que se caracteriza por incluir las características necesarias para desarrollar la investigación; es así que la población considerada para esta tesis incluye solo a los docentes de Educación Inicial que laboran en el área de Lima Metropolitana.

### **3.2.2. Muestra**

Por último, la muestra en una investigación cuantitativa hace referencia a un subgrupo que se ha tomado de la población por la que se tiene interés y sobre la que se recolectan los datos para el posterior análisis como lo afirma Hernández y Mendoza (2018), quien también resalta que la muestra escogida debe ser representativa de la población.

Asimismo, y para determinar esta muestra, se realizó un muestreo no probabilístico intencional por conveniencia, el cual según Ñaupas et al. (2018), se corresponde con el criterio de intención que sigue el investigador. Por ende, la muestra considerada para la presente tesis es de 80 docentes de la carrera de Educación Inicial que laboran en el área de Lima Metropolitana en instituciones educativas particulares.

Cabe resaltar que los docentes escogidos como parte del muestreo no probabilístico se establecieron con base en los siguientes criterios:

#### **3.2.2.1. Criterios de inclusión:**

- Docentes de aula de 3 a 5 años de nidos particulares de Lima Metropolitana
- Docentes que deseen participar voluntariamente en la investigación

#### **3.2.2.2. Criterios de exclusión:**

- Auxiliares de educación
- Docentes de aula de 3 a 5 años de nidos estatales de Lima Metropolitana
- Docentes que no acepten participar voluntariamente en la investigación

### **3.3. DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES**

#### **3.3.1. Definición de variable**

**3.3.1.1. Definición conceptual.** Los predictores o precursores de lectura se refieren a las variables que se encuentran vinculadas con el niño y con su entorno, ya que estas a su vez están relacionadas con la adquisición de la lectura. (Beltrán et al., 2006 [citado en González et al., 2013]).

**3.3.1.2. Definición operacional.** Es el puntaje obtenido por el docente en la resolución del “Cuestionario para Docentes sobre Predictores de la Lectura” creado por Huerta et al. (2022).

#### **3.3.2. Operacionalización de variable**

Teniendo en cuenta la variable y las dimensiones descritas en los acápites anteriores, se presenta la siguiente tabla para un mejor entendimiento de la operacionalización de variable y dimensiones consideras como adaptación de la descrita por Huerta et al. (2022):

Tabla 1. Operacionalización de variable y sus dimensiones

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem	Escala de medición
Predictores de lectura	Lectura y predictores de lectura	Conocimiento de los predictores de lectura (conceptos y componentes)	1, 15	Ordinal
		Conocimiento del aprendizaje de lectura	4	
		Definición del concepto teórico de leer y lectura	6	
	Conciencia fonológica	Definición del concepto teórico	17	
		Segmentación de palabras o frases	3	
		Segmentación de sílabas	19	
	Conocimiento alfabético	Manipulación de fonemas	10	
		Definición del concepto teórico	12	
		Identificación de los nombres y sonidos de las letras	5, 9, 16	
	Memoria fonológica	Definición del concepto práctico	2	
		Repetición y retención de información verbal	7, 13, 18	
	Velocidad de denominación	Definición del concepto teórico	14	
		Nombramiento rápido de colores	8	
Nombramiento rápido de números		20		
		Nombramiento rápido de objetos	11	

### 3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

#### 3.4.1. Técnica de recolección de datos

La encuesta es una técnica comúnmente empleada para recopilar información acerca de las opiniones, comportamientos o percepciones de individuos; utiliza un instrumento llamado cuestionario dirigido a personas y se centra en preguntas predefinidas con respuestas estructuradas (Arias y Covinos, 2021). Con base en lo descrito, es que se ha escogido como técnica de recolección de datos a la encuesta.

#### 3.4.2. Instrumento de recolección de datos

Por otra parte, en la presente investigación se aplicó un cuestionario, el cual —acorde con Hernández y Mendoza (2018)— es un instrumento estructurado compuesto por preguntas diseñadas para recolectar datos sobre una o más variables específicas. Y que, además, según

Ñaupas et al. (2018) debe incluir interrogantes que vayan acorde con el problema, los objetivos y la o las variables de la investigación.

Es así que para la presente tesis se emplea el “Cuestionario para Docentes sobre Predictores de la Lectura” creado por Huerta et al. (2022), a quienes se solicitó la autorización correspondiente para su uso y posterior aplicación vía correo electrónico.

Cabe resaltar que este instrumento cuenta con preguntas cerradas politómicas, ya que incluyen varias opciones de respuesta, de las cuales solo una es la correcta, tal y como lo afirman Ñaupas et al. (2018) al describir las características de este tipo de preguntas. Asimismo, estas preguntas fueron previamente delimitadas por los investigadores para que el encuestado elija la opción que mejor se adecua a su conocimiento.

A continuación, se presenta la ficha técnica correspondiente a este instrumento:

*Tabla 2. Ficha técnica del instrumento de recolección de datos*

Nombre original	Cuestionario para Docentes sobre Predictores de la Lectura
Autores	Huerta, Jacqueline; Nitschack, Matthias y Quijada, Estephanie
Procedencia	Lima – Perú
Año	2022
Aplicación	Individual
Ámbito de aplicación	Docentes de Educación Inicial
Duración	15 – 20 minutos
Objetivo	Describir el nivel de conocimiento sobre los predictores de lectura en docentes de Educación Inicial
Materiales	Cuestionario online y escala de niveles de conocimiento sobre los predictores de la lectura

Adaptado de: Huerta et al., 2022.

Adicionalmente, en este cuestionario se ha considerado las siguientes cinco dimensiones: lectura y predictores de lectura, la cual incluye actividades sobre conocimiento de los predictores de lectura (componentes y conceptos) y del aprendizaje inicial de la lectura (concepto y estrategias pedagógicas); conciencia fonológica, la cual incluye actividades de identificación, segmentación y manipulación de fonemas, sílabas y palabras, e incluso actividades respecto al manejo del concepto de este predictor; conocimiento alfabético, la cual incluye actividades de identificación de los sonidos de las letras y conocimiento de los nombres de las letras; memoria fonológica, la cual incluye actividades de tanto de retención como repetición de series y frases con complejidad creciente; y velocidad de denominación, la cual incluye actividades para nombrar colores, objetos

y números e incluso actividades respecto al conocimiento del concepto de este predictor.

Tabla 3. Ítems por cada dimensión de la variable nivel de conocimiento

Variable	Dimensión	Ítems
Predictores de lectura	Lectura y Predictores de Lectura	1, 4, 6, 15
	Conciencia fonológica	3, 10, 17, 19
	Conocimiento alfabético	5, 9, 12, 16
	Memoria fonológica	2, 7, 13, 18
	Velocidad de denominación	8, 11, 14, 20

Cabe resaltar que a este cuestionario se le ha adaptado una calificación por medio de cinco niveles: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto, de tal manera que estos se corresponden con los puntajes resultantes de la aplicación del cuestionario; ya que en el instrumento original se emplea una calificación numérica de 0 a 20, es decir, un punto por cada ítem que se presenta en el instrumento. Asimismo, estos niveles de calificación propuestos se han adaptado al instrumento original de tal manera que se corresponden con los puntajes inicialmente considerados como calificación:

Tabla 4. Escala de puntajes para el instrumento

Escala	Nivel	Puntaje
0	Muy bajo	0 – 10
1	Bajo	11-13
2	Medio	14 – 16
3	Alto	17 – 18
4	Muy alto	19 – 20

### 3.4.1. Validez del instrumento

El nivel de conocimiento de los docentes participantes en la presente investigación será medido por medio de un cuestionario creado por Huerta et al. (2022), el cual fue evaluado en los criterios de claridad, pertinencia y relevancia por 6 jueces expertos en la materia para así cuantificar la confiabilidad y validez del instrumento para su posterior aplicación.

De dicha evaluación se obtuvo los siguientes resultados según los criterios previamente señalados y por medio la técnica de V de Aiken:

*Tabla 5. Validez del instrumento*

<b>Criterio evaluativo</b>	<b>V de Aiken</b>
Pertinencia	0.98
Relevancia	0.99
Claridad	0.83

A partir de los valores obtenido en esta técnica es que los autores consideraron que los resultados se corresponden con lo afirmado por Escurra, al indicar que si los valores de un instrumento resultan igual o mayor a 0.8 resulta válido para su aplicación.

### **3.4.2. Confiabilidad del instrumento**

Adicionalmente, Huerta et al. (2022), realizaron la medición de la confiabilidad del instrumento por medio del Alfa de Cronbach, en el cual se obtuvo el siguiente resultado:

*Tabla 6. Confiabilidad del instrumento*

<b>Coefficiente del Alfa de Cronbach</b>	<b>N.º de elementos</b>
0.47	20

A partir del coeficiente obtenido es que los autores se corresponden con lo afirmado por Ruiz, quien afirma que si los valores de un instrumento resultan entre el 0.41 y el 0.60 resulta confiable para su aplicación.

### **3.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para iniciar con este apartado es necesario señalar que la recolección de datos implica según Hernández y Mendoza (2018) elaborar un plan minucioso de los procedimientos que nos van a permitir reunir los datos necesarios para el propósito u objetivo planteado, por lo que para el presente estudio se han seguido los siguientes pasos:

1. Investigar estudios previos y que brindar información u orientación sobre los predictores de lectura para considerarlos como antecedentes.
2. Emplear un instrumento de recolección previamente evaluado y calificado para su aplicación como lo es el “Cuestionario para Docentes sobre Predictores de la Lectura” creado por Huerta et al. (2022).
3. Solicitar a los creadores del cuestionario en mención autorización y consentimiento para su uso y aplicación en la presente investigación.
4. Modificar los baremos del cuestionario para aplicarlos a la muestra tomada en el presente estudio.
5. Coordinar con los encargados de las instituciones educativas particulares que pertenecen al área de Lima Metropolitana para la aplicación del cuestionario virtual a sus docentes del nivel inicial.
6. Brindar información específica sobre el tema de investigación: predictores de lectura, en la que se puedan detallar los propósitos con el que se aplica el cuestionario y el objetivo de la presente investigación.
7. Recopilar los datos obtenido de la aplicación del instrumento para su posterior cotejo y elaboración de tablas y gráficos que organicen toda la información para su posterior análisis.

### **3.6. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS**

Posterior a la recolección de datos, se elaboró una base de datos en el programa de Excel, de modo que se tenga correctamente organizadas las respuestas dadas por cada uno de los participantes. Posteriormente se distribuyó dicha información por medio de los criterios: grado en el que enseña, años de experiencia y grado alcanzado; para detallar la primera parte de los resultados descriptivos. Mientras que, para la segunda parte, se organizó la información respecto de las dimensiones consideradas para la variable: lectura y predictores de lectura, conciencia fonológica, conocimiento alfabético, memoria fonológica y velocidad de denominación.

Una vez que se organizó toda la información se crearon tablas y gráficos con la frecuencia y los porcentajes obtenidos en cada uno de ellos; de modo que puedan interpretarse adecuadamente y se logre dar respuesta a cada una de las preguntas planteadas al inicio de la investigación.

## CAPÍTULO IV RESULTADOS

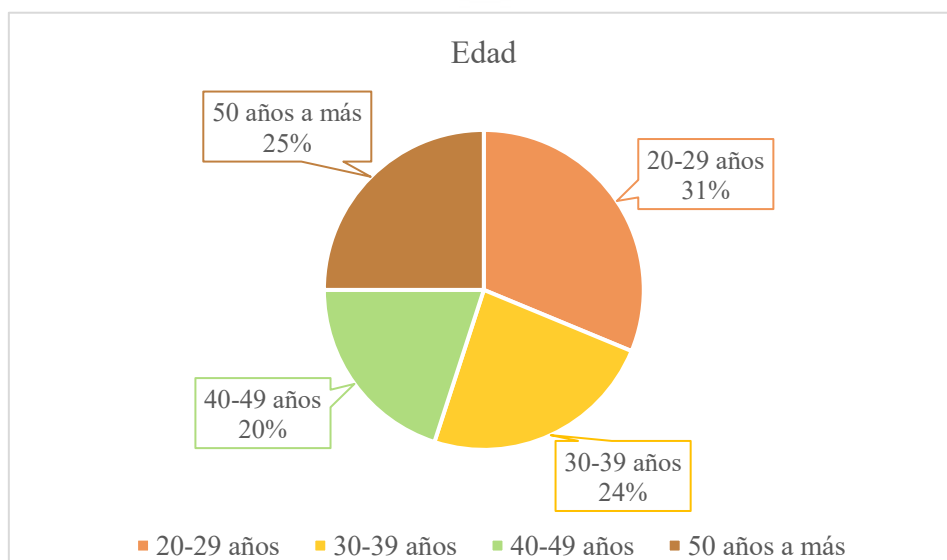
### 4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

#### 4.1.1. Resultados descriptivos de la muestra evaluada

Tabla 7. Muestra distribuida por edad

Rangos de edad	Frecuencia	Porcentaje
20-29 años	25	31.25
30-39 años	19	23.75
40-49 años	16	20.00
50 años a más	20	25.00
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100.00</b>

Figura 1. Muestra distribuida por edad



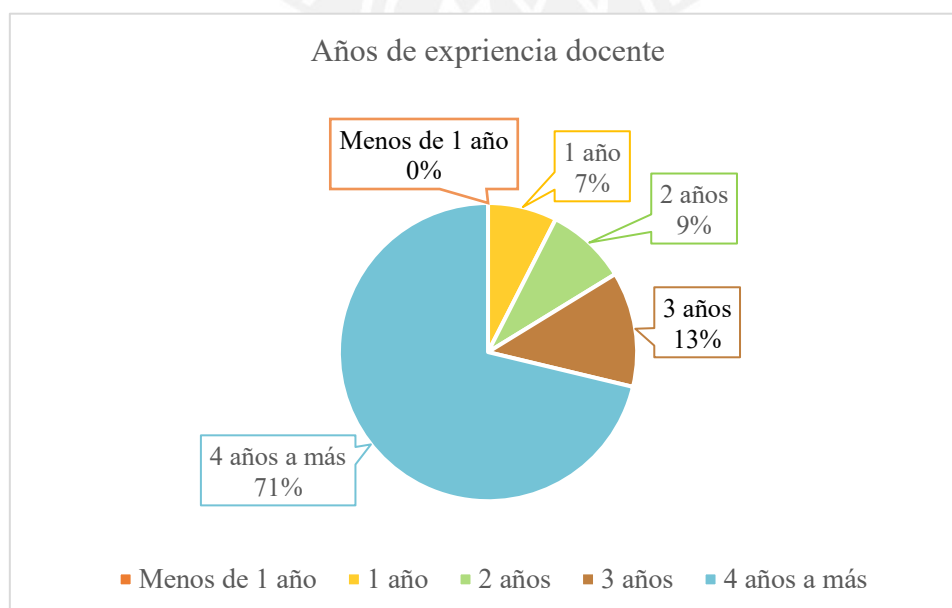


En la tabla 7 y figura 1 se detalla la distribución por rangos de edades de las 80 docentes evaluadas. En primer lugar, se observa que el mayor porcentaje de docentes se encuentra en el rango de edad de 20 a 29 años con un 31.25%, lo cual sugiere que hay una presencia significativa de docentes más jóvenes en el grupo evaluado. En segundo lugar, el rango de 30 a 39 años representa el 23.75% del total, lo que indica una presencia sustancial pero menor en comparación con el grupo más joven. En tercer lugar, los docentes en el rango de 40 a 49 años constituyen el 20% del total, mostrando una distribución relativamente equitativa en comparación con los grupos más jóvenes. Por último, se destaca que un 25% de los docentes evaluados tienen 50 años o más, grupo que también tiene una representación significativa en el conjunto, indicando la presencia de una cohorte considerable de docentes más experimentados en el nivel inicial.

Tabla 8. Muestra distribuida por años de experiencia docente

Años de experiencia docente	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 1 año	0	0.00
1 año	6	7.50
2 años	7	8.75
3 años	10	12.50
4 años a más	57	71.25
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100.00</b>

Figura 2. Muestra distribuida por años de experiencia docente

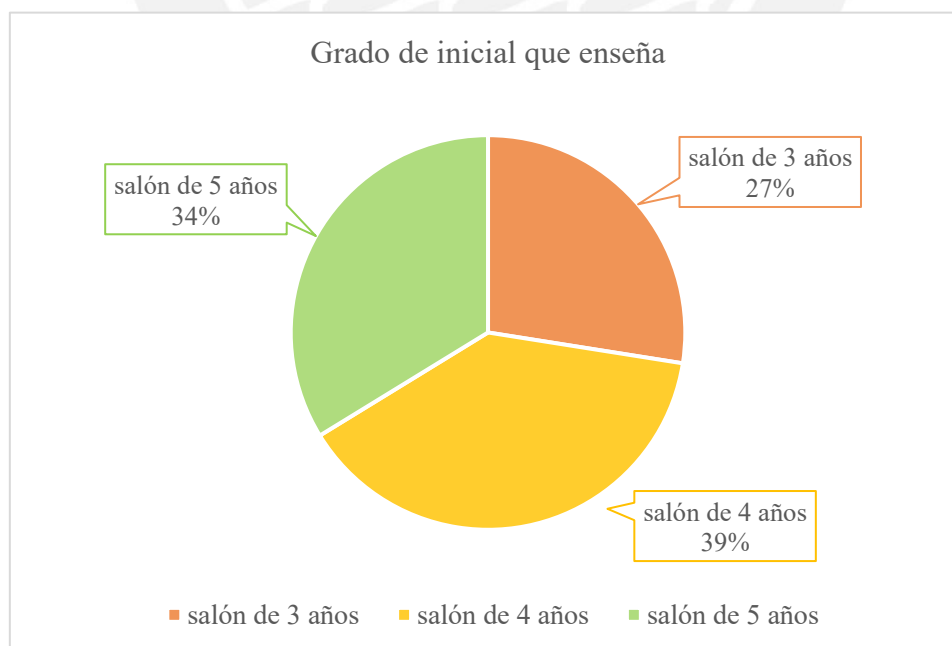


En la tabla 8 y figura 2 se proporciona una visión detallada sobre la experiencia de las 80 docentes evaluadas medida en años. Para empezar, llama la atención que no hay docentes con menos de 1 año de experiencia en el grupo evaluado; esto podría indicar que el conjunto está compuesto principalmente por profesionales ya establecidos en la enseñanza. En cuanto a los docentes con experiencia, se observa que el 7.50% del total tiene 1 año de experiencia, mientras que el 8.75% cuenta con 2 años. Asimismo, un grupo ligeramente más grande, que representa el 12.50%, posee 3 años de experiencia, pero la mayoría significativa, con un 71.25%, la tiene el grupo que cuenta con 4 años o más de experiencia docente, lo cual sugiere que se ha evaluado a un conjunto mayoritariamente experimentado.

Tabla 9. Muestra distribuida por grado de inicial que enseña

Grado de inicial que enseña	Frecuencia	Porcentaje
3 años	22	27.50
4 años	31	38.75
5 años	27	33.75
<b>Total</b>	80	100.00

Figura 3. Muestra distribuida por grado de inicial que enseña

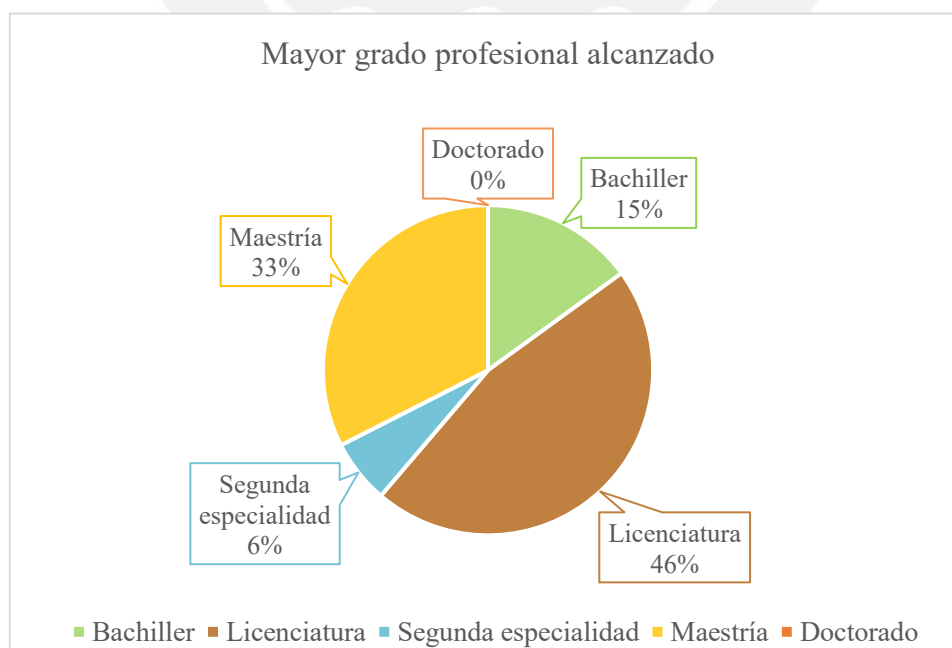


La tabla 9 y la figura 3 reflejan la distribución de las 80 docentes evaluadas según el grado de educación inicial que enseñan. Un 27.50% de los docentes se dedican a la enseñanza en el grado de 3 años, mientras que el grupo más numeroso, abarcando el 38.75%, está compuesto por docentes que enseñan en el grado de 4 años; seguido de las docentes se enseñan al grado de 5 años, con un 33.75%. A partir de estos se puede afirmar que hubo una distribución equitativa entre los grados de 3, 4 y 5 años, con un ligero predominio de docentes que enseñan a niños de 4 años.

Tabla 10. Muestra distribuida por mayor grado profesional alcanzado

Mayor grado profesional alcanzado	Frecuencia	Porcentaje
Bachiller	12	15.00
Licenciatura	37	46.25
Segunda especialidad	5	6.25
Maestría	26	32.50
Doctorado	0	0.00
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100.00</b>

Figura 4. Muestra distribuida por mayor grado profesional alcanzado



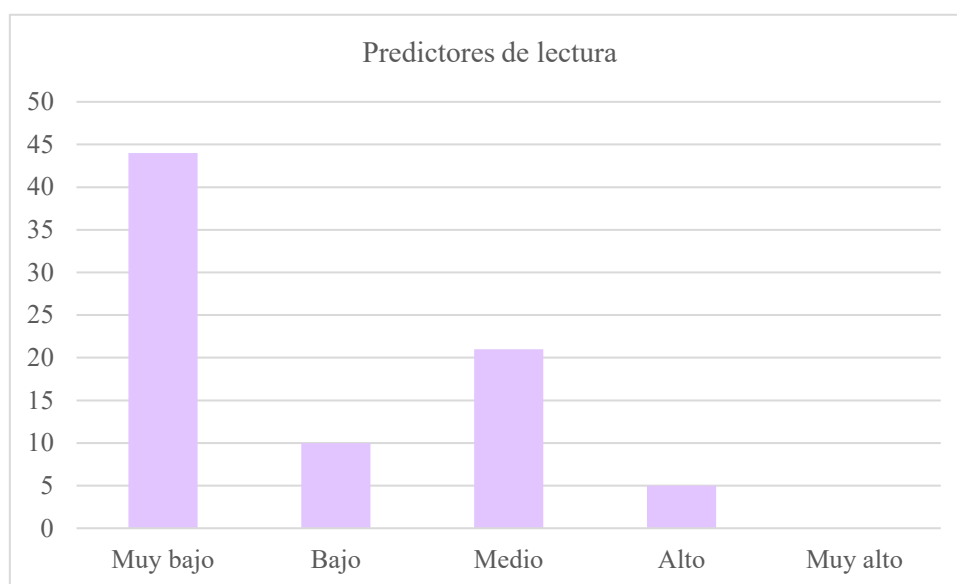
En la tabla 10 y figura 4 se presenta la distribución del nivel profesional más alto alcanzado por las 80 docentes evaluadas. En primer lugar, se destaca que un 15% tiene el grado de Bachiller, lo cual puede tener un papel significativo en la enseñanza inicial, aportando diversidad y habilidades específicas. En segundo lugar, el 46.25% cuenta con el grado de Licenciatura, lo cual sugiere que la mayoría del grupo evaluado posee una formación académica sólida y está equipado con los conocimientos necesarios para desempeñar roles docentes en el nivel inicial. En tercer lugar, se observa que un 6.25% tiene una segunda especialidad, lo que indica un compromiso adicional con la formación y el desarrollo profesional; por lo que este grupo podría tener habilidades específicas o conocimientos especializados que enriquecen la experiencia educativa para los estudiantes. En cuarto lugar, el 32.50% ha alcanzado el grado de Maestría, sugiriendo un segmento sustancial del grupo con un nivel avanzado de especialización y experiencia académica. Por último, es notable que ninguna de las evaluadas cuenta con el grado de Doctorado, lo que indica que, no se ha contado con la participación de profesionales con el nivel educativo más alto posible.

#### 4.1.2. Resultados descriptivos de la variable y sus dimensiones

Tabla 11. Nivel de conocimiento de la variable Predictores de lectura

	Nivel de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
<b>Variable Predictores de lectura</b>	Muy bajo	44	55.00
	Bajo	10	12.50
	Medio	21	26.30
	Alto	5	6.30
	Muy alto	0	0.00
	<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100.00</b>

Figura 5. Nivel de conocimiento de la variable Predictores de lectura

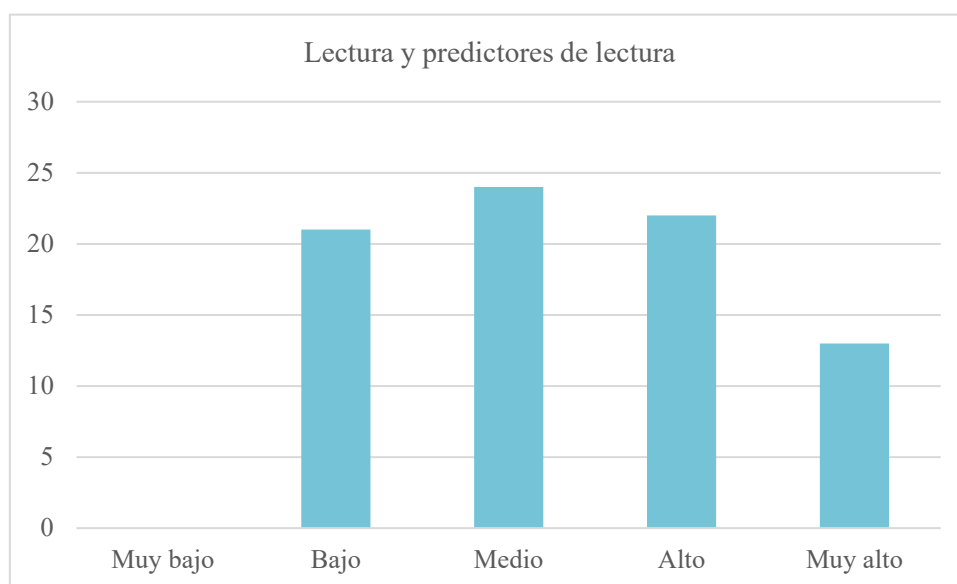


En la tabla 11 y figura 5 se presenta el nivel de conocimiento de la variable predictores de lectura por parte de las 80 docentes evaluadas; los resultados reflejan que el grupo más numeroso de docentes cuenta con un nivel “muy bajo” con un 55%, seguido por un nivel “medio” con un 26.3%. Por otro lado, el 12.5% demuestra un nivel “bajo”, mientras que solo el 6.3% un nivel “alto”; no obstante, se destaca que no hay docentes que se encuentren en la categoría “muy alto”. De estos resultados se sostiene que hay una preocupante proporción mayoritaria de docentes con un conocimiento considerablemente bajo sobre la variable estudiada.

Tabla 12. Nivel de conocimiento de la dimensión Lectura y predictores de lectura

	Nivel de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
<b>Dimensión Lectura y predictores de lectura</b>	Muy bajo	0	0.00
	Bajo	21	26.25
	Medio	24	30.00
	Alto	22	27.50
	Muy alto	13	16.25
	<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100.00</b>

Figura 6. Nivel de conocimiento de la dimensión Lectura y predictores de lectura

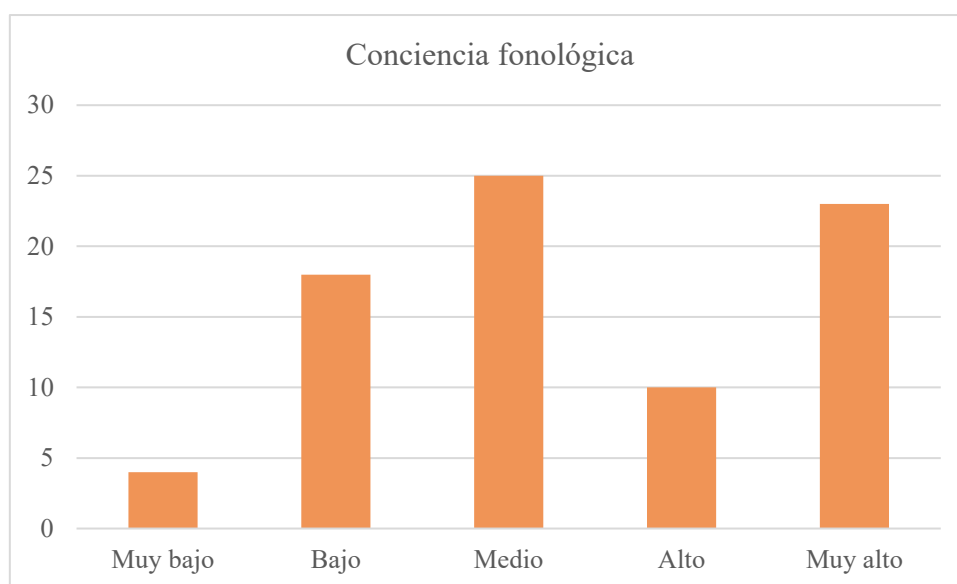


En la tabla 12 y figura 6 se presenta el nivel de conocimiento de la dimensión lectura y predictores de lectura por parte de las 80 docentes evaluadas; de estos se tienen que ninguna docente se encuentra en el nivel “muy bajo”. No obstante, se visualizan resultados equitativos entre los niveles “medio” con un 30%, “alto” con un 27.5% y “bajo” con un 26.25%; mientras que en el nivel “muy alto” se encuentra el 16.25% de las evaluadas. De estos resultados se destaca que la ausencia de docentes en el nivel “muy bajo” sugiere que no se han identificado niveles de conocimiento extremadamente bajos entre las evaluadas.

Tabla 13. Nivel de conocimiento de la dimensión Conciencia fonológica

	Nivel de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
<b>Dimensión Conciencia fonológica</b>	Muy bajo	4	5.00
	Bajo	18	22.50
	Medio	25	31.25
	Alto	10	12.50
	Muy alto	23	28.75
	<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100.00</b>

Figura 7. Nivel de conocimiento de la dimensión Conciencia fonológica

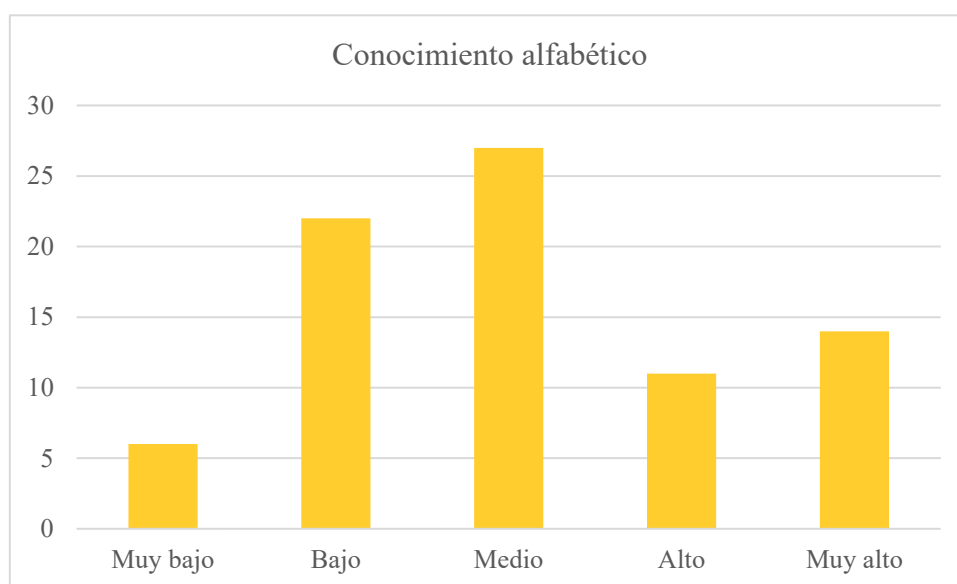


En la tabla 13 y figura 7 se presenta el nivel de conocimiento de la dimensión conciencia fonológica por parte de las 80 docentes evaluadas; en ellas se evidencia que el nivel más resaltante es el “medio” con un 31.25%, seguido de la categoría “muy alto” con un 28.75% y “bajo” con un 22.5%. Asimismo, se evidencia que un 12.5% posee un nivel “alto” y que solo el 5% un nivel “muy bajo”. Estos datos refieren que hay una distribución ciertamente equitativa entre los niveles “medio” y “muy alto” de conocimiento de esta dimensión.

Tabla 14. Nivel de conocimiento de la dimensión Conocimiento alfabético

	Nivel de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
<b>Dimensión Conocimiento alfabético</b>	Muy bajo	6	7.50
	Bajo	22	27.50
	Medio	27	33.75
	Alto	11	13.75
	Muy alto	14	17.50
	<b>Total</b>	80	100.00

Figura 8. Nivel de conocimiento de la dimensión Conocimiento alfabético



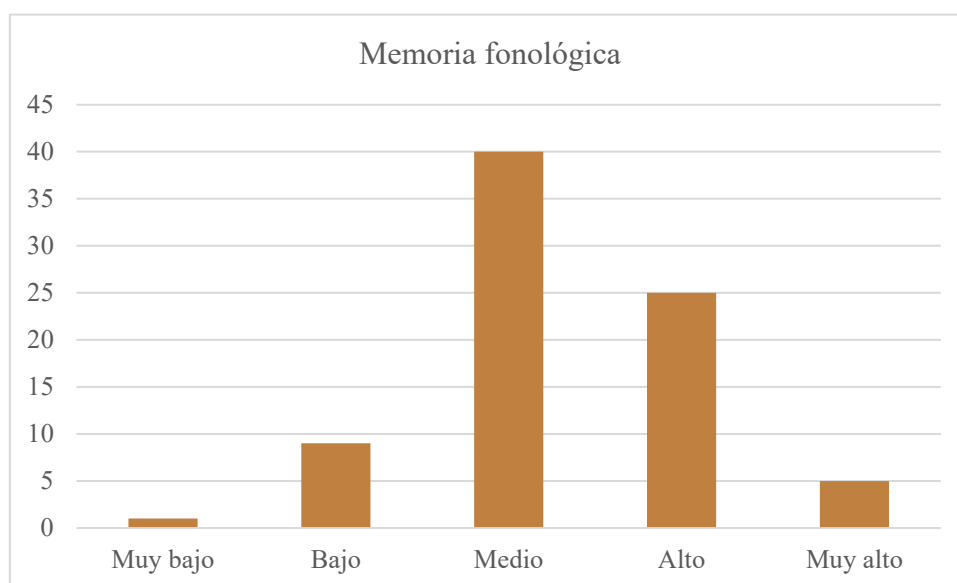
En la tabla 14 y figura 8 se presenta el nivel de conocimiento de la dimensión conocimiento alfabético por parte de las 80 docentes evaluadas; los resultados destacan un nivel “medio” de conocimiento con un 33.75%, seguido del nivel “bajo” con un 27.5% y el nivel “muy alto” con un 17.5%. En tanto el 13.75% cuenta con un nivel “alto” y solo el 7.5% con un nivel “muy bajo”. De ellos se resalta que no se ha encontrado un nivel o categoría dominante o bien marcada, por lo que hay diversidad de niveles de conocimiento sobre esta dimensión.

Tabla 15. Nivel de conocimiento de la dimensión Memoria fonológica

	Nivel de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
<b>Dimensión Memoria fonológica</b>	Muy bajo	1	1.25
	Bajo	9	11.25
	Medio	40	50.00
	Alto	25	31.25
	Muy alto	5	6.25
	<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100.00</b>



Figura 9. Nivel de conocimiento de la dimensión Memoria fonológica

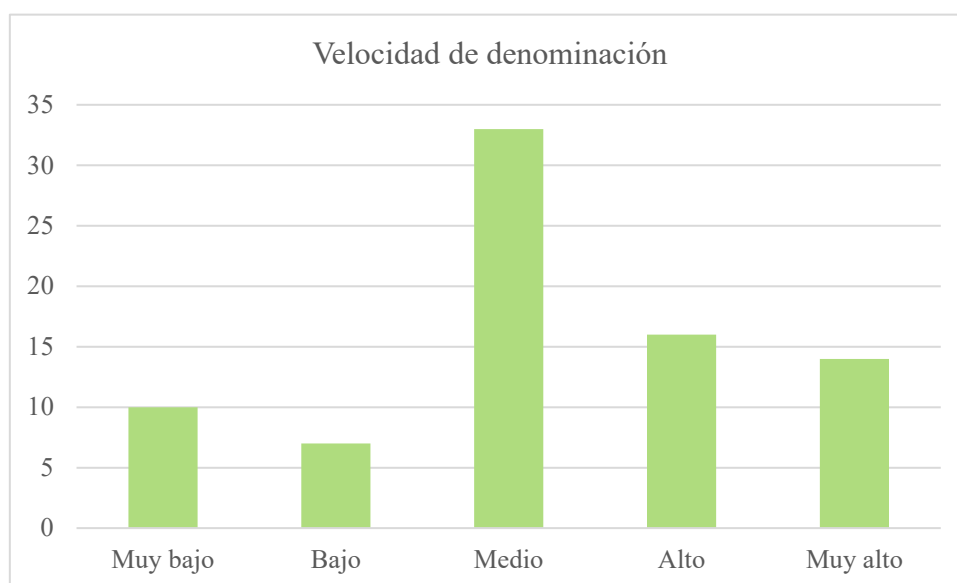


En la tabla 15 y figura 9 se presenta el nivel de conocimiento de la dimensión memoria fonológica por parte de las 80 docentes evaluadas; de ellos se destaca como nivel prevalente el de “medio” con un 50%, luego se tiene al nivel “alto” con un 31.25% y al nivel “bajo” con un 11.25%. Además, se evidencian porcentajes más bajos en los niveles de “muy alto” con un 6.25% y “muy bajo” con un 1.25%. Estos resultados muestran una distribución variada en cuanto al nivel de conocimiento de esta dimensión, de la que se destaca una mayoría con conocimiento intermedio.

Tabla 16. Nivel de conocimiento de la dimensión Velocidad de denominación

	Nivel de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
<b>Dimensión Velocidad de denominación</b>	Muy bajo	10	12.50
	Bajo	7	8.75
	Medio	33	41.25
	Alto	16	20.00
	Muy alto	14	17.50
	<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100.00</b>

Figura 10. Nivel de conocimiento de la dimensión Velocidad de denominación



En la tabla 16 y figura 10 se presenta el nivel de conocimiento de la dimensión velocidad de denominación por parte de las 80 docentes evaluadas; de estos se resalta el nivel “medio” con un 41.25%, seguido del nivel “alto” con un 20% y el nivel “muy alto” con un 17.5%. En cuanto a los niveles “muy bajo” y bajo” se tiene un 12.5% y un 8.75% respectivamente. De estos resultados se destaca que una proporción significativa cuenta un conocimiento intermedio acerca de esta dimensión.

#### 4.1.3. Resultados descriptivos de las variables y sus dimensiones según las distribuciones de la muestra

Tabla 17. Nivel de conocimiento según edad

Nivel de conocimiento de los Predictores de lectura		Rangos de edad							
		20-29 años		30-39 años		40-49 años		50 años a más	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	16	64.0	8	42.1	7	43.8	13	65.0	
Bajo	4	16.0	1	5.3	3	18.8	2	10.0	
Medio	2	8.0	8	42.1	6	37.5	5	25.0	
Alto	3	12.0	2	10.5	0	0.0	0	0.0	
Muy alto	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100.0</b>	<b>19</b>	<b>100.0</b>	<b>16</b>	<b>100.0</b>	<b>20</b>	<b>100.0</b>	

La tabla 17 muestra un análisis detallado de la relación entre el nivel de conocimiento de la variable estudiada y los rangos de edad de las 80 docentes evaluadas. En el rango de 20-29 años, se observa que la mayoría cuenta con un conocimiento “muy bajo” con un 64%; en el rango de 30-39 años, un conocimiento similar entre los niveles “muy bajo” y “medio” con un 42.1% para ambos; en el rango de 40-49 años, un conocimiento ciertamente equitativo entre los niveles “muy bajo” y “medio” con 43.8% y 37.5% respectivamente; y en el rango de 50 años a más, la mayoría de las docentes cuenta con un conocimiento “muy bajo” con un 65%.

Tabla 18. Nivel de conocimiento según los años de experiencia docente

Nivel de conocimiento		Años de experiencia docente									
		Menos de 1 año		1 año		2 años		3 años		4 años a más	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel de conocimiento de los Predictores de lectura	Muy bajo	0	0.0	3	50.0	6	87.5	1	10.0	34	59.6
	Bajo	0	0.0	3	50.0	0	0.0	1	10.0	6	10.5
	Medio	0	0.0	0	0.0	1	14.3	4	40.0	16	28.1
	Alto	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	40.0	1	1.8
	Muy alto	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	<b>Total</b>	0	0.0	6	100.0	7	100.0	10	100.0	57	100.0

La tabla 18 muestra un análisis detallado de la relación entre el nivel de conocimiento de la variable estudiada y los años de experiencia docente de las 80 evaluadas. No se contó con la participación de docentes con menos de un año de experiencia; no obstante, se tiene un conocimiento equitativo entre los niveles “muy bajo” y “bajo”, ambos con un 50%. Respecto de las docentes que cuentan con dos años de experiencia, se evidencia una distribución marcada en el nivel “muy bajo”, pues alcanza el 87.5%; mientras que, en las docentes con tres años de experiencia, se tiene un conocimiento equitativo entre los niveles “medio” y “alto”, ambos con un 40%. Finalmente, y a medida que los años de experiencia aumento, en el rango de 4 años a más se tiene un conocimiento mayoritario del nivel “muy bajo” con un 59.6%.

Tabla 19. Nivel de conocimiento según el grado de inicial que enseña

Nivel de conocimiento de los Predictores de lectura		Grado de inicial que enseña					
		Inicial de 3 años		Inicial de 4 años		Inicial de 5 años	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	14	63.6	15	48.4	15	55.6	
Bajo	3	13.6	6	19.4	1	3.7	
Medio	2	9.1	8	25.8	11	40.7	
Alto	3	13.6	2	6.5	0	0.0	
Muy alto	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100.0</b>	<b>31</b>	<b>100.0</b>	<b>27</b>	<b>100.0</b>	

La tabla 19 muestra un análisis detallado de la relación entre el nivel de conocimiento de la variable estudiada y el grado de inicial que enseñan las 80 docente evaluadas. La mayoría de las docentes que enseñan en inicial de tres años poseen un conocimiento “muy bajo” con un 63.6%; mientras que una mayoría de las docentes que enseñan en inicial de cuatro años se encuentran en el mismo nivel de “muy bajo”, pero con un 48.4%; por último, en las docentes que enseñan en inicial de cinco años se encuentran niveles variables entre “muy bajo” con un 55.6% y “medio” con un 40.7%.

Tabla 20. Nivel de conocimiento según el mayor grado profesional alcanzado

Nivel de conocimiento de los Predictores de lectura		Mayor grado profesional alcanzado									
		Bachiller		Licenciatura		Segunda especialidad		Maestría		Doctorado	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	10	83.3	19	51.4	3	60.0	12	46.2	0	0.0	
Bajo	1	8.3	3	8.1	2	40.0	4	15.4	0	0.0	
Medio	0	0.0	11	29.7	0	0.0	10	38.5	0	0.0	
Alto	1	8.3	4	10.8	0	0.0	0	0	0	0.0	
Muy alto	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0	0	0.0	
<b>Total</b>	12	100.0	37	100.0	5	100.0	26	100.0	0	0.0	

La tabla 20 muestra un análisis detallado de la relación entre el nivel de conocimiento de la variable estudiada y el mayor grado profesional alcanzado de las 80 docentes evaluadas. Un elevado porcentaje de docentes con grado de bachiller cuenta con un nivel de conocimiento “muy bajo” con un 83.3%; en tanto, el 51.4% de las docentes con grado de licenciatura cuentan con el mismo nivel de “muy bajo”. Respecto de las docentes con grado de segunda especialidad, se tiene que el 60% posee un nivel “muy bajo” de conocimiento, mientras que las docentes con grado de maestría cuentan niveles variables de conocimiento entre “muy bajo” y “medio” con un 46.2% y 38.5% respectivamente. No obstante, es relevante señalar, una vez más, que no se ha contado con la participación de docentes con el grado de doctorado.

## 4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente estudio aborda de manera conjunta al nivel de conocimiento de las docentes de Educación Inicial en Lima Metropolitana sobre los predictores de lectura, de ello se tiene como resultados —con relación al objetivo general— que la mayoría de las evaluadas cuenta con un nivel “muy bajo” de conocimiento sobre esta variable, resultado que discrepa con el encontrado por Huerta et al. (2022) quienes evaluaron a docentes no solo del nivel inicial sino también de primer y segundo grado en instituciones públicas de Lima, dado que evidenciaron un nivel “alto” de conocimiento. Dicha diferencia puede deberse a la clara variación en la muestra analizada y a los distintos enfoques educativos que ejecutan las docentes en sus instituciones individualmente. No obstante, los resultados obtenidos se asemejan un poco más a los de Paredes y Rivero (2022), quienes evaluaron a docentes de nivel inicial y de primero de primaria en instituciones particulares de Lima, pues demostraron un nivel “bajo” de conocimiento. Relacionando estos resultados con los señalado por Beltrán et al. (2006 [citado en González et al., 2013]) sobre la variable de predictores de lectura, se puede destacar que la comprensión de las habilidades que involucran estos predictores son esenciales para la adquisición temprana de la lectura en los estudiantes; sin embargo, los resultados obtenidos reflejan una brecha significativa en el conocimiento de las evaluadas, lo cual podría tener implicaciones directas en la calidad de enseñanza que se ofrece a los estudiantes del nivel inicial en Lima Metropolitana.

Respecto al primer objetivo específico, la presente investigación demuestra que ninguna de las 80 docentes evaluadas se encuentra en el nivel "muy bajo" de conocimiento de la lectura y los predictores de lectura, lo que refleja que, a diferencia de Lewis et al. (2005), no se identificaron niveles extremadamente bajos de conocimiento entre las evaluadas. En cambio, se observa una distribución equitativa entre los niveles "medio", "alto" y "bajo", con un porcentaje significativo en el nivel "muy alto" (16.25%); lo cual indica una variabilidad en el nivel de conocimiento de las docentes, lo que podría ser un factor importante al abordar las estrategias de enseñanza de la lectura. Asimismo, se contextualiza la situación de enseñanza de la lectura en Perú por su bajo rendimiento a pesar del crecimiento en las evaluaciones PISA (2018); no obstante, con relación a este objetivo, y a pesar de que hay resultados variables de conocimiento, se sostiene que aún persisten desafíos significativos en el logro de las habilidades de lectura de los estudiantes; por lo que es relevante que el docente cuente con estrategias de enseñanza, hecho que es respaldado por Llamanzares et al. (2015), Puñales et al. (2017) y Apaza (2019).

En cuanto al segundo objetivo específico, los resultados de esta investigación demuestran que hay niveles equitativos de conocimiento entre “medio” y “muy alto” sobre la dimensión conciencia fonológica, lo cual se asemeja a lo evidenciado por Ospitia (2020), quien investigó

específicamente esta dimensión en docentes de nivel preescolar en Bogotá, Colombia y por la que encontró que sus evaluados cuentan con un conocimiento acerca del concepto y por ello logran aplicarlo en las actividades desarrolladas en clase, por tanto, considera que desarrollar esta dimensión es sumamente importante. Asimismo, los resultados de Cortez et al. (2011), quienes también trabajaron solo con esta dimensión en docentes de instituciones públicas y privadas en los distritos de Ate y Surco en Lima, se asocian a los encontrados pues reflejan niveles de conocimiento entre “alto” y “bajo” sobre esta dimensión. Por otro lado, se destaca que la conciencia fonológica como habilidad metalingüística, tal y como lo consideran Gutiérrez-Fresneda et al. (2020) y Feld et al. (2018), es crucial para desarrollar el lenguaje oral y la segmentación consciente de unidades menores de la palabra; por lo que el haber encontrado estos resultados sugieren que hay una comprensión variada sobre esta dimensión, ello a su vez trae implicaciones en la capacidad de las docentes para abordar y enseñar la conciencia fonológica en el contexto educativo.

En cuanto, al tercer objetivo específico, los resultados obtenidos se pueden contrastar con el estudio de Arenas y Morán (2018), quienes buscaron identificar la presencia de tres de los predictores de lectura, incluido el conocimiento alfabético, en documentos oficiales del Minedu; y evidenciaron que hay una total desconexión entre estos documentos y la realidad, es decir, mientras que se halló la presencia de esta dimensión en las aulas de 4 y 5 años, los resultados actuales indican una diversidad de conocimiento entre las docentes evaluadas, sin que haya una categoría dominante sobre las otras. Esto resalta la necesidad de establecer enfoques más específicos y personalizados en cuanto a la formación docente, tomando en cuenta la realidad y la experiencia de las docentes sobre la enseñanza del conocimiento alfabético, más allá de las directrices establecidas en los documentos oficiales realizados por el Estado. Adicionalmente, autores como Jiménez y Diez-Martínez (2018) y Gutiérrez-Fresneda (2018) destacan la importancia de esta dimensión —que implica la capacidad cognitiva de convertir grafemas en fonemas, reconocer sonidos de letras y nombrarlas con rapidez— en el desarrollo de habilidades fonológicas como base para el aprendizaje de la lectura; sin embargo, la diversidad de niveles de conocimiento encontrados en esta investigación datan que no todas las docentes poseen un entendimiento sólido sobre esta; por lo tanto, esta brecha observada en los resultados resaltan la necesidad de alinear de manera más efectiva la formación docente con fundamentos teóricos y prácticos del conocimiento alfabético

Con relación al cuarto objetivo específico, los resultados revelaron una distribución variada de conocimiento sobre memoria fonológica, resaltando una inclinación por el conocimiento intermedio. Al contrastar este resultado con el estudio de Pérez (2016), quien abordó el desarrollo de habilidades predictoras de la lectoescritura en Guatemala, se identifica una diferencia notable;

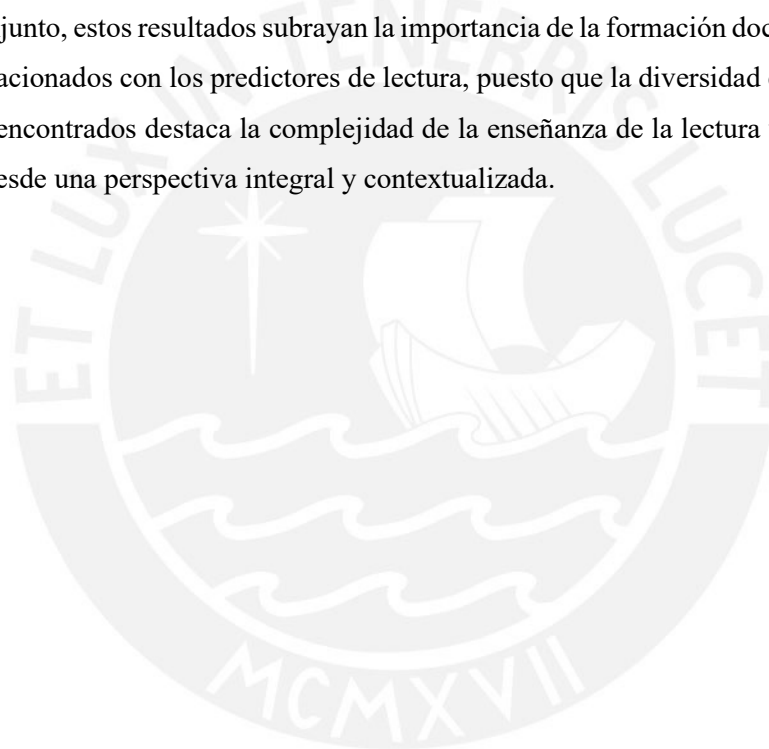


pues Pérez evidencia que los docentes que evaluó tenían un dominio limitado de las metodologías aplicadas en el acompañamiento pedagógico. Esta disparidad de resultados destaca la diversidad de contextos educativos y enfoques pedagógicos, con lo cual se subraya la importancia de entender la especificidad del entorno educativo al abordar el conocimiento sobre esta dimensión. Asimismo, la investigación actual respalda lo señalado por Defior y Serrano (2011), quienes destacan que esta dimensión se relaciona de manera significativa con la lectura y la dislexia, y por Herrera y Defior (2005), quienes sostienen que se debe evaluar mediante tareas que impliquen la retención de secuencias cortas y la recuperación inmediata; ello dado que con los resultados obtenidos se reconoce la importancia de identificar la memoria fonológica como una dimensión clave en la evaluación del conocimiento de los docentes, y se refleja la necesidad de alinear estos conocimientos prácticos con los teóricos para mejorar en las prácticas de enseñanza, y por ende, desarrollar las habilidades lectoras en los estudiantes.

Respecto al quinto objetivo específico, los resultados indican que una parte considerable de las docentes evaluadas poseen un conocimiento “medio” sobre la dimensión velocidad de denominación, lo cual quiere decir que hay una comprensión básica, pero con oportunidad de mejora en la agilidad para identificar estímulos visuales reconocible; por tanto, este hallazgo respalda lo señalado por González et al. (2017) al destacar la importancia de esta dimensión en el reconocimiento eficiente de elementos visuales cotidianos. Inclusive, la presencia de docentes en los niveles “alto” y “muy alto” sugieren que una parte de ellas posee un conocimiento avanzado de la dimensión, lo cual es positivo para el desarrollo lector y la prevención de dificultades en la adquisición de la lectura, como lo resaltan Gómez-Velázquez et al. (2010).

Finalmente, en cuanto al sexto objetivo específico, los resultados obtenidos al analizar el nivel de conocimiento de los docentes sobre los predictores de lectura revelan patrones interesantes, por ejemplo, al explorar la edad de los docentes y su conocimiento, se observa que los niveles de conocimiento varían en diferentes rangos etarios; esto puede ser contrastado con la idea planteada por Guzmán et al. (2015) sobre la falta de conocimiento preciso de muchos profesores respecto a las dificultades en lectura y escritura, pues específicamente, se destaca que docentes más jóvenes, en el rango de 20-29 años, tienden a mostrar un conocimiento "muy bajo" predominante (64%), lo que sugiere una posible necesidad de fortalecer la formación en predictores de lectura en este grupo. En cuanto a la experiencia docente, se observa que la distribución del conocimiento varía según los años de experiencia, con una ligera prevalencia del conocimiento "muy bajo" entre docentes con menos experiencia, lo cual puede alinearse con los hallazgos de Pascual et al. (2018), quienes destacan la necesidad de que los docentes posean conocimiento sobre las variables predictoras del éxito lector; no obstante, se observa también una distribución más equitativa entre niveles "medio" y "alto" para docentes con tres años de experiencia, lo cual quiere decir que hay

un mayor dominio en esta etapa de la carrera docente, sugiriendo la relevancia de la formación inicial y la experiencia acumulada. En relación con el grado de educación inicial que enseñan, se encuentra una variación en los niveles de conocimiento entre docentes, ello puede conectarse con la idea planteada por Bravo (2006) sobre la importancia de los docentes como mediadores en el aprendizaje de los niños y niñas, subrayando la necesidad de un conocimiento específico de las etapas iniciales de la lectura para promover un desarrollo integral. También, al examinar el nivel de conocimiento según el mayor grado profesional alcanzado, se evidencia que docentes con un grado de bachiller o licenciatura muestran predominancia en el nivel "muy bajo", resultado que puede relacionarse con la afirmación de Gutiérrez-Fresneda y Molina (2017) sobre la necesidad de ampliar conceptos teóricos, sugiriendo que incluso docentes con ciertos grados académicos pueden beneficiarse de una mayor profundización en aspectos específicos de la enseñanza de la lectura. En conjunto, estos resultados subrayan la importancia de la formación docente en aspectos específicos relacionados con los predictores de lectura, puesto que la diversidad en los niveles de conocimiento encontrados destaca la complejidad de la enseñanza de la lectura y la importancia de abordarla desde una perspectiva integral y contextualizada.



## CONCLUSIONES

1. El nivel de conocimiento sobre los predictores de lectura en las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana fue predominantemente “muy bajo”.
2. El nivel de conocimiento sobre la lectura y los predictores de lectura en las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana fue equilibrado, con una ligera inclinación por el nivel "medio".
3. El nivel de conocimiento sobre la conciencia fonológica en las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana resultó ser equitativo, destacándose ligeramente el nivel "medio".
4. El nivel de conocimiento sobre el conocimiento alfabético en las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana ha sido "medio".
5. El nivel de conocimiento sobre la memoria fonológica en las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana prevalente fue el "medio".
6. El nivel de conocimiento sobre la velocidad de denominación en las docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana resultó mayoritariamente "medio".
7. El nivel de conocimiento sobre los predictores de lectura según la distribución de la muestra de docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana ha sido "muy bajo" para edad, años de experiencia docente, grado de inicial que enseña y mayor grado profesional alcanzado.

## RECOMENDACIONES

1. Considerando el predominante nivel "muy bajo" de conocimiento identificado en las docentes de Educación Inicial en instituciones particulares de Lima Metropolitana, se recomienda implementar programas de formación continua que aborden específicamente los conceptos clave relacionados con los predictores de lectura, proporcionando recursos didácticos y actividades prácticas que fortalezcan la comprensión de las docentes en este aspecto crucial de su labor educativa.
2. Ante un nivel de conocimiento equilibrado con inclinación hacia el "medio" sobre la lectura y los predictores de lectura, se sugiere diseñar estrategias de capacitación que refuercen y amplíen el entendimiento de las docentes en relación con esta dimensión; dado que la implementación de talleres interactivos, recursos digitales y la colaboración con expertos en el campo pueden ser herramientas efectivas para elevar el nivel de conocimiento y fomentar prácticas pedagógicas más enriquecedoras.
3. Dada la equidad en el nivel de conocimiento sobre la conciencia fonológica, se recomienda fortalecer este aspecto a través de metodologías de enseñanza centradas en actividades prácticas y lúdicas que estimulen el desarrollo de esta dimensión en los niños; puesto que la implementación de recursos audiovisuales y material didáctico específico puede ser beneficioso para consolidar el entendimiento de las docentes en este predictor clave.
4. Considerando el nivel "medio" sobre el conocimiento alfabético, se sugiere la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan un aprendizaje más profundo y significativo de la estructura y función del sistema alfabético; ello por medio de la integración de actividades prácticas y recursos visuales para fortalecer este componente fundamental de la lectura.
5. Dado el prevalente nivel "medio" en la comprensión de la memoria fonológica, se aconseja la implementación de ejercicios y prácticas que mejoren las habilidades de memoria auditiva y secuencial en el contexto de la enseñanza de la lectura. El uso de juegos interactivos y técnicas mnemotécnicas puede ser valioso para reforzar la memoria fonológica de manera efectiva.
6. Frente al predominante nivel "medio" en el conocimiento sobre la velocidad de denominación, se recomienda la aplicación de actividades dinámicas, ejercicios

focalizados y técnicas específicas de intervención que promuevan la fluidez en la denominación de elementos visuales y verbales y contribuyan a mejorar la velocidad y precisión en este predictor crucial para el desarrollo de la lectura.

7. Ante la identificación de niveles "muy bajos" de conocimiento en diversas variables demográficas, se sugiere personalizar los programas de formación según las necesidades específicas de cada grupo, por medio de la implementación de estrategias diferenciadas que consideren la edad, la experiencia docente, el grado de educación inicial que enseñan y el grado profesional alcanzado para que se pueda maximizar el impacto de los programas de capacitación, abordando de manera más efectiva las brechas identificadas en la investigación.



## REFERENCIAS

- Abad, S., Brusasca, M. y Labiano, L. (2009). Neuropsicología infantil y educación especial. *Revista internacional de Psicología y Educación*, 11(1),199-216
- Apaza Guachalla, A. (2019). *Factores familiares que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la Unidad Educativa Santísima Trinidad Fe y Alegría de la ciudad de El Alto (en niños y niñas de primero de primaria)*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés]. <https://bit.ly/3M3h6Kw>
- Arenas Garcés, D. y Morán Martínez, V. (2018). *Presencia de los Predictores de la Lectura: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación en el Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje en el II ciclo de Educación Básica Regular en el Perú*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://acortar.link/jMbfzj>
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación* (1.º ed.). Enfoques Consulting EIRL
- Bravo Valdivieso, L. (2003). *Lectura inicial y psicología cognitiva* (3.º ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile
- Bravo Valdivieso, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible «zona de desarrollo próximo» para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 21-32
- Bravo Valdivieso, L. Villalón, M y Orellana E. (2006a). Diferencias en la Predictividad de la Lectura Entre Primer Año y Cuarto Año Básicos. *Psykhé*, 15(1), 3-11.

- Bravo Valdivieso, L. Villalón, M y Orellana E. (2006b). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.
- Bravo Valdivieso, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite*, 11(36), 50-59.
- Casillas, Á. y Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 245-259
- Conejo-Bolaños, L. y Carmiol, A. (2017). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: un estudio con docentes de Educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 105-121
- Cortez Olórtegui, R., Milla Reyes, P. y Zúñiga Hernández, K. (2011). *Conocimiento de los profesores de la conciencia fonológica y el desarrollo de la misma en alumnos de colegios públicos y privados de dos distritos de Lima*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://acortar.link/uqeej4>
- Cuetos Vega, F. (2010). *Psicología de la lectura* (8.º ed.). Wolters Kluwer España, S. A.
- Cuetos Vega, F.(2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Revista P y M, padres y maestros*, (370), 61-67
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, (20), 25-44
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula* (1.º ed.). Siglo Veintiuno Editores

- Dehaene, S. (2018). *El cerebro lector: últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia* (5.º ed.). Siglo Veintiuno Editores
- ECE (2019). Evaluación censal de estudiantes. Evaluaciones de logro de aprendizaje. Ministerio de Educación
- EME (2022). Evaluación Muestral de estudiantes. Resultados. Ministerio de Educación
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194
- Escobar Tapia, M. y Vizconde Osorio, M. (2017). *Conocimiento sobre la Conciencia Fonológica del docente del nivel inicial y el nivel alcanzado de la misma en niños de 5 años de Instituciones Educativas públicas del distrito de Surquillo*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://acortar.link/SjsUw5>
- Feld, V., James, M. y Pighín, M. (2018). *Conciencia fonológica: aspectos neurofisiológicos y pedagógicos* (1.º ed.). Lugar Editorial S. A.
- Flores, M. (2018). Métodos utilizados por los docentes para la enseñanza de la lectura en primer grado. Habilidades que cada uno trabaja. *Revista Investigaciones en Educación*, 18(1), 55-78
- Garay Nina, E. (2012). *Conocimiento de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en docentes del nivel inicial y primaria de colegios de Fe y Alegría Lima Este*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://acortar.link/1s9hpg>
- Gómez-Velázquez, F., González-Garrido, A., Zarabozo, D. y Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 823-847
- González Seijas, R., López Larrosa, S. Vilar Fernández, J. y Rodríguez López-Vásquez, A. (2013). Estudio de los predictores de lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 98-110



- González, R., López, S., Cuetos, F. y Vilar, J. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre educación*, 32, 155-177
- Gutiérrez-Fresneda, R. y Molina M. (2017). ¿Qué saben los futuros docentes sobre el proceso inicial del aprendizaje del lenguaje escrito? En A. Lledó Carreres, J. Blasco Mira y J. M. Antolí Martínez (Eds.), Alicante: *Libro de actas de las XV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria-REDES 2017* (1.º ed., pp. 275-282). Octaedro Editorial
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 441-454
- Guzmán, R., Correa A., Arvelo C. y Abreu B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Interamericana Editores
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psyke*, 14(2), 81-95
- Huerta Valiente, J., Antonio Nitschack, M. y Quijada Tacuri, E. (2022). *Conocimiento sobre los predictores de la lectura del docente del nivel inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://9umt.short.gy/IVj8cS>
- James, M. (2018). Conciencia fonológica y lectura inicial. En Feld, V, James, M y Pighín, M. (Eds.), *Conciencia fonológica: aspectos neurofisiológicos y pedagógicos* (pp. 11-30). Lugar Editorial

- Jiménez Porta, A. y Díez-Martínez Day, E. (2018). Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial. *Apertura*, 10(1), 71-87
- Lewis Harb, S., Cuadrado Doria, A. y Cuadros Lombardi, J. (2005). Conocimientos y prácticas de los docentes del área de lenguaje de primero elemental de instituciones educativas del norte-centro histórico de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura. *Psicología desde el Caribe*, (15), 18-50
- Llamazares Prieto, T., Alonso-Cortés D. y Sánchez Rodríguez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, (3), 67-82
- Magraner, A. y Fortea, I. (2012). Intervención preventiva en las dificultades de la lectura y la escritura. *Boletín de Aelfa*, 12(2), 67-75
- Minedu (2019). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC)
- Ospitia R., F. (2020). Percepciones sobre conciencia fonológica de los docentes de preescolar de la Institución Educativa distrital Estrella del Sur. [Tesis de Maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. <https://acortar.link/LTUhwg>
- Paredes Almeida, R. y Rivero Morales M. (2022). *Conocimiento sobre los predictores de la lectoescritura del docente de nivel inicial y primer grado de dos colegios privados de Lima Metropolitana*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://acortar.link/qL5ePr>
- Pascual Lacal M., Madrid D. y Estrada-Vidal, L. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1121-1147

- Pérez Domingo, S. (2016). *Estrategias para el desarrollo de habilidades predictoras de lectoescritura*. [Proyecto de Intervención Educativa, Universidad Panamericana de Guatemala]. <https://acortar.link/IJNS11>
- PISA (2018). Evaluación PISA 2018. Ministerio de Educación
- Puñales Ávila, L., Fundora Martínez C. y Torres Estrada, C. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas*, 1(37), 125-132
- Querejeta, M. (2017). Conciencia fonémica y memoria fonológica en niños en proceso de alfabetización. *Revista de Psicología (UNLP)*, 16, 13-29
- Ramírez Leyva, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188
- Sellés Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula abierta*, (99), 53-71.
- Sellés, P. y Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón*, 60(3), 113-129
- Swartz, S. (2011). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir* (2.º ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile
- Tejedor Tejedor, F. y García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 63(233), 21-43

## ANEXOS

### ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Dimensiones	Método
<p><b>General</b> ¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre los predictores de lectura de los docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana?</p>	<p><b>General</b> Describir el nivel de conocimiento sobre los predictores de lectura en los docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.</p> <p><b>Específico 1</b> Describir el nivel de conocimiento sobre la lectura y los predictores de lectura de los docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.</p> <p><b>Específico 2</b> Describir el nivel de conocimiento sobre la conciencia fonológica en los docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.</p>	<p>No se plantean hipótesis por tratarse de un estudio descriptivo.</p>	<p>Predictores de lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura y predictores de lectura</li> <li>- Conciencia fonológica</li> <li>- Conocimiento alfabético</li> <li>- Memoria fonológica</li> <li>- Velocidad de denominación</li> </ul>	<p><b>Nivel de investigación:</b> Descriptivo</p> <p><b>Tipo de investigación:</b> Cuantitativo</p> <p><b>Diseño de investigación:</b> No experimental - transversal</p> <p><b>Población:</b> Docentes de Educación Inicial que laboran en el área de Lima Metropolitana.</p> <p><b>Muestra:</b> 80 docentes de Educación Inicial que laboran en el área de Lima Metropolitana, pero que enseñan en instituciones educativas particulares.</p>

---

**Específico 3**

Describir el nivel de conocimiento sobre el conocimiento alfabético en los docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.

**Específico 4**

Describir el nivel de conocimiento sobre la memoria fonológica en los docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.

**Específico 5**

Describir el nivel de conocimiento sobre la velocidad de denominación en los docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.

**Específico 6**

Describir el nivel de conocimiento de los predictores de lectura según la distribución de la muestra de los docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.

---

**Técnica e instrumento de recolección de datos:**

Encuesta – cuestionario para docentes sobre predictores de la lectura

**Análisis de datos:**

Estadística descriptiva

## ANEXO 2. OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicador	Escala de medición
Predictores de lectura	Los predictores o precursores de lectura se refieren a las variables que se encuentran vinculadas con el niño y con su entorno, ya que estas a su vez están relacionadas con la adquisición de la lectura. (Beltrán et al., 2006 [citado en González et al., 2013]).	Es el puntaje obtenido por el docente en la resolución del “Cuestionario para Docentes sobre Predictores de la Lectura” creado por Huerta et al. (2022).	Lectura y predictores de lectura	Conocimiento de los predictores de lectura (conceptos y componentes) Conocimiento del aprendizaje de lectura Definición del concepto teórico de leer y lectura	Escala ordinal
			Conciencia fonológica	Definición del concepto teórico Segmentación de palabras o frases Segmentación de sílabas Manipulación de fonemas	
			Conocimiento alfabético	Definición del concepto teórico Identificación de los nombres y sonidos de las letras	
			Memoria fonológica	Definición del concepto práctico Repetición y retención de información verbal	
			Velocidad de denominación	Definición del concepto teórico Nombramiento rápido de colores Nombramiento rápido de números Nombramiento rápido de objetos	

## **ANEXO 3. INSTRUMENTO**

### **☛ Cuestionario para docentes sobre Predictores de la Lectura ☛**

Estimados/as docentes:

El presente cuestionario ha sido creado por Huerta, Nitschack y Quijada en el 2022, y actualmente se ha tomado como parte de la recolección de datos de la tesis titulada "Nivel de conocimiento de los predictores de lectura en docentes de Educación Inicial en Lima Metropolitana" para la "Maestría en Educación con mención en Dificultades del Aprendizaje" de la Pontificia Universidad Católica del Perú en conjunto con el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL), presentada por la Lic. Marzzia Alexandra Mejía Mendoza.

Esta tesis se ha desarrollado con el propósito de describir cuál es en el nivel de conocimiento con el que cuentan los docentes sobre los predictores de lectura y se ha optado por evaluar esta habilidad dada la importancia de consolidar adecuada y oportunamente las bases de la lectura para prevenir posteriores dificultades de aprendizaje en los estudiantes, ello teniendo como base a la evidencia científica previamente desarrollada.

Es así, que se ha adaptado este instrumento para recoger la información requerida de manera anónima; para posteriormente, con los resultados obtenidos, ayudar a detectar las necesidades de formación en el profesorado relacionadas con la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.

¡Muchas gracias por su colaboración!

#### **Consentimiento Informado**

Respetando las consideraciones éticas de la investigación, se solicita que manifieste de forma voluntaria su consentimiento informado para la aplicación del cuestionario que a continuación se le presenta. Toda la información registrada es confidencial y de manejo académico para el desarrollo de la investigación, por lo que en todo momento se cuidará la privacidad de sus datos y la confidencialidad de sus respuestas.

**¿Acepta participar de esta investigación a través del llenado del presente cuestionario?**

- Sí
- No

## Información del docente

Edad:

---

Grado que enseña en este 2023:

- 3 años (inicial)
- 4 años (inicial)
- 5 años (inicial)

Años de experiencia como docente:

- menos de 1 año
- 1 año
- 2 años
- 3 años
- 4 años o más

Nombre del colegio en el que labora actualmente:

---

Mayor grado alcanzado:

- bachiller
- licenciatura
- segunda especialidad
- maestría
- doctorado

## Cuestionario sobre predictores de lectura

### Instrucciones:

A continuación, se presentarán una serie de preguntas que debe leer cuidadosamente y responder con la mayor precisión posible. El cuestionario le tomará aproximadamente unos 15 a 20 minutos en resolver.



**1. Investigaciones recientes nos presentan una serie de habilidades que predicen un buen rendimiento lector. ¿Cuáles son estos predictores? Marque todas las respuestas que considere CORRECTAS:**

- Percepción visual
- Velocidad de denominación
- Memoria fonológica
- Memoria de largo plazo
- Conciencia fonológica
- Vocabulario
- Conocimiento alfabético

**2. ¿Cuál es una actividad que demanda del uso de la memoria fonológica? MARQUE LA OPCIÓN CORRECTA:**

- Trabajar con oraciones de complejidad creciente y pedirle al estudiante que las repita.  
Ejemplo: El niño se fue a la playa. El niño se fue a la playa con toda su familia. El niño se fue a la playa con toda su familia y llevaron almuerzo.
- Mostrar al estudiante una serie de imágenes en un orden determinado, luego se mezclan los dibujos y se le pide al alumno que las vuelva a poner en el orden original.
- Pedirle al estudiante que nombre lo más rápido que pueda los objetos de una determinada categoría (ejemplo: muebles).
- Indicarle al estudiante que cuente en voz alta todos los números hasta el 100.

**3. Al segmentar una frase oral en las palabras que lo conforman, estoy desarrollando:**

- Conciencia léxica
- Velocidad de denominación
- Conciencia fonémica
- Sentido de ritmo

**4. Marque la afirmación CORRECTA con respecto al aprendizaje inicial de la lectura:**

- La relación entre los nombres de las letras y sus sonidos NO facilita la adquisición de la correspondencia grafema/fonema.
- En un sistema alfabético como el español, la primera tarea de los niños durante el aprendizaje de la lectura es conseguir identificar las letras que componen el alfabeto y aprender su sonido correspondiente.
- El desarrollo de la conciencia fonémica NO es necesaria para el buen aprendizaje de la lectura.

- Cuanto más temprana sea la edad en que aprenda a leer un niño, su futura precisión y fluidez lectora serán mejor.

**5. ¿Qué habilidad predictora se está trabajando con el siguiente ejercicio?**

“Señala con tu dedo las palabras que tengan la letra A”

		
OJO	ESPAÑA	AGUA
		
ANCLA	UNIR	AJO

- Conciencia intrasilábica
- Procesamiento fonológico
- Conocimiento alfabético
- Conciencia silábica

**6. ¿Qué afirmación se acerca más a lo que significa aprender a leer?**

- La lectura es un acto que está biológicamente determinado y que se adquiere de manera espontánea.
- Es un proceso de decodificación (transformar letras en sonidos) y comprensión del significado de las palabras escritas.
- La identificación del nombre y el sonido de las palabras escritas.
- Identificar los sonidos vocálicos y consonánticos al inicio, medio y final de una palabra.

**7. ¿Qué habilidad desarrolla la siguiente actividad?**

“Escucha con atención. Luego, repite las palabras en el orden inverso que las menciono”:

1. Auto - Fútbol
2. Manzana - Zapato - Ballena
3. Llave - Fresas - Sol - Paraguas

- Recuperar etiquetas verbales con la mayor precisión posible de manera automática.
- Retener información auditiva del lenguaje (palabras o frases).
- Identificar, segmentar y manipular una palabra.
- Trabajar el alfabeto correspondiente a la lengua del niño.

**8. ¿Qué habilidad se logra desarrollar con el siguiente ejercicio?**

**Menciona lo más rápido que puedas cada uno de los colores a continuación:**



- Distinguir los colores primarios y secundarios
- Nombrar, de manera ágil, los estímulos visuales familiares.
- Mantener el foco atencional en una actividad o estímulo durante un largo periodo de tiempo.
- Almacenar los nombres de los colores más usados en la memoria de largo plazo.

**9. ¿Cuál de los predictores es el que trabaja esta tarea?**

**“Tacha todas las letras que encuentres y menciona el nombre de cada una de las que vayas tachando”**



- Velocidad de denominación
- Conocimiento fonológico
- Memoria fonológica
- Conocimiento alfabético

**10. ¿Cuál de los ejercicios trabaja la conciencia fonológica?**

- Pronunciar una palabra omitiendo su último fonema.
- Cambiar la estructura gramatical conservando el sentido.
- Identificar el verbo, sujeto y objeto directo.
- Encerrar todas las palabras escritas que inicien con "A".

**11. ¿Qué predictor se está trabajando con el siguiente ejercicio?**

“Nombra lo más rápido que puedas y en orden las imágenes que aparecen a continuación. Comienza donde está la flecha.”



- Conciencia fonológica
- Velocidad de denominación
- Memoria de largo plazo
- Conocimiento alfabético

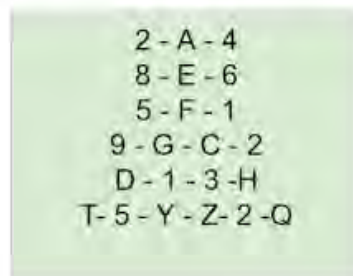
**12. Marque la afirmación CORRECTA con respecto al conocimiento alfabético:**

- El conocimiento alfabético demanda la recuperación inmediata y ordenada de letras para la comprensión de palabras.
- El conocimiento alfabético consiste en la identificación o reconocimiento de las letras (nombre y/o sonido de las letras)

- El conocimiento alfabético se define como un conocimiento metalingüístico, el cual se refiere a la sensibilidad ante la estructura de las palabras y cualquier unidad sonora.
- El conocimiento alfabético consiste en la manipulación de los segmentos lingüísticos de las palabras a nivel oral.

**13. ¿Cuál es el objetivo de este ejercicio?**

**“Escucha con atención esta serie de números y letras que te voy a decir. Luego me vas a repetir primero los números y luego las letras en orden”**



2 - A - 4  
8 - E - 6  
5 - F - 1  
9 - G - C - 2  
D - 1 - 3 - H  
T - 5 - Y - Z - 2 - Q

- Activar conocimientos previos sobre números y letras.
- Almacenar información escuchada en la memoria de largo plazo.
- Integrar el nombre de las letras con sus sonidos.
- Conservar y trabajar la información verbal.

**14. Marque la afirmación CORRECTA con respecto a la velocidad de denominación:**

- La velocidad de denominación está relacionada con la fluidez al nombrar los estímulos altamente familiares, tales como dígitos, letras, colores y objetos.
- La velocidad de denominación NO es un predictor confiable de futuros problemas en el aprendizaje de la lectura.
- La velocidad de denominación está relacionada con la precisión y fluidez al nombrar los estímulos altamente familiares, tales como dígitos, letras, colores y objetos.
- Para trabajar la velocidad de denominación NO es necesario que el niño mencione en voz alta los estímulos/ imágenes mostradas.

**15. Marque la afirmación CORRECTA con respecto a los predictores de la lectura:**

- Los predictores no pueden ser medidos y solo se observan a través del éxito lector del alumno.
- Los predictores son habilidades previas necesarias para el buen inicio y desarrollo con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

- Los predictores son habilidades innatas al ser humano que no se pueden entrenar en la educación formal.
- Los predictores son estrategias para mejorar la comprensión lectora.

16. ¿Qué predictor se está trabajando con el siguiente ejercicio?

**“Traza la forma de la letra y di en voz alta su nombre”**



- Conocimiento alfabético
- Conciencia fonológica
- Memoria de largo plazo
- Motricidad gruesa.

17. ¿Cuál de las siguientes alternativas corresponde a la definición de conciencia fonológica?

- Es una habilidad metalingüística relacionada con la manipulación explícita de las palabras, sílabas y fonemas.
- Es la habilidad metalingüística que identifica las funciones gramaticales de letras, de pre- y de sufijos.
- Es la habilidad de leer bien una palabra con letras en orden cambiado.
- Es una habilidad básica a nivel de comprensión lectora relacionada con el orden de letras, sílabas y fonemas.

18. ¿Qué predictor trabaja el siguiente ejercicio?

*“Voy a leerte un grupo de palabras inventadas. Escucha atentamente, cuando yo acabe, quiero que tú me repitas las palabras lo más exacto que puedas.”*



- Velocidad de denominación
- Memoria fonológica
- Conocimiento alfabético
- Memoria episódica

19. ¿Cuál de las actividades corresponde a una tarea de conciencia silábica?

- Opción 1:** Une con una línea las sílabas para formar las palabras de las imágenes.



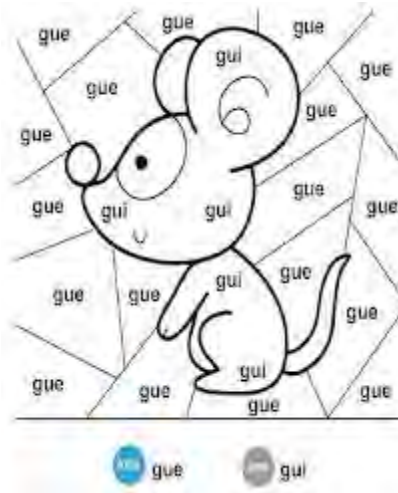
- Opción 2:** Da una palmada por cada trocito de la palabra y marca su número de sílabas.

Palmea cada palabra y marca su número de sílabas.

NOMBRE: \_\_\_\_\_

XX		

- Opción 3:** Colorea las sílabas con color azul y gris.



**20. ¿Cuál de las actividades corresponde a una tarea de Velocidad de Denominación?**

- Opción 1:** Nombra los números en orden y hazlo lo más rápido que puedas.

"Nombra los números en orden y hazlo lo más rápido que puedas"

2	5	9	4	7	5	9	2	4	7
4	9	7	5	2	7	2	9	5	4
9	2	4	7	5	9	4	5	7	2
5	7	2	9	4	2	7	4	9	5
7	4	5	2	9	4	5	7	2	9

- Opción 2:** Lee las palabras dentro de los recuadros lo más rápido que puedas.

"Lee las palabras dentro de los recuadros lo más rápido que puedas"

¿Te has preguntado	alguna vez	cual es el secreto	de determinadas
personas para	conseguir	cosas muy importantes	haciendo muy poco?
Seguro que conoces a alguien	que	emplea muy poco tiempo estudiando	
y saca unas notas estupendas	o	ganando mucho dinero trabajando	
pocas horas	o siendo altamente productivo	trabajando y estudiando	
al mismo tiempo			

- Opción 3:** Ordena los días de la semana empezando por lunes lo más rápido que puedas.

Jueves	1	<input type="text"/>
Sábado	2	<input type="text"/>
Viernes	3	<input type="text"/>
Lunes	4	<input type="text"/>
Domingo	5	<input type="text"/>
Miércoles	6	<input type="text"/>
Martes	7	<input type="text"/>

¡Muchas gracias por participar en esta investigación!

No se olvide de darle click al botón de ENVIAR para que sus respuestas queden registradas.



## ANEXO 4. CARTAS DE PRESENTACIÓN



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO  
CENTRO PERUANO DE AUDICIÓN, LENGUAJE Y APRENDIZAJE  
ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES - DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA  
PROGRAMAS DE POSGRADO



Lima, 23 de setiembre de 2023

Madre Sor  
Ysabel Figueroa Taboada  
Directora de la I. E. P. "Virgen del Rosario"  
Presente

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarla cordialmente y presentarle a la estudiante Marzzia Alexandra Mejía Mendoza, alumna del IV ciclo de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje, desarrollada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La alumna **Mejía**, actualmente, se encuentra ejecutando su Trabajo de Tesis titulado: "Nivel de conocimiento sobre los predictores de lectura en docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.", motivo por el cual, solicito le brinde las facilidades que estime pertinente para que aplique el "Cuestionario para Docentes sobre Predictores de la Lectura". La asesora de la tesis es la Mg. Marianella Caballero Herrera.

Agradezco la atención que brinde a la presente.

Atentamente,

MARCELA SANDOVAL PALACIOS  
Directora de la Maestría  
Escuela de Estudios Superiores  
PUCP - CPAL

264-23  
/fmml



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO  
CENTRO PERUANO DE AUDICIÓN, LENGUAJE Y APRENDIZAJE  
ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES - DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA  
PROGRAMAS DE POSGRADO



Lima, 23 de setiembre de 2023

Señora  
Gaby Silvestre Vidal  
Director del Nido Páid  
Presente

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarla cordialmente y presentarle a la estudiante Marzzia Alexandra Mejía Mendoza, alumna del IV ciclo de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje, desarrollada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La alumna **Mejía**, actualmente, se encuentra ejecutando su Trabajo de Tesis titulado: "Nivel de conocimiento sobre los predictores de lectura en docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.", motivo por el cual, solicito le brinde las facilidades que estime pertinente para que aplique el "Cuestionario para Docentes sobre Predictores de la Lectura". La asesora de la tesis es la Mg. Marianella Caballero Herrera.

Agradezco la atención que brinde a la presente.

Atentamente,

MARCELA SANDOVAL PALACIOS  
Directora de la Maestría  
Escuela de Estudios Superiores  
PUCP - CPAL

263-23  
/fmml



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO  
CENTRO PERUANO DE AUDICIÓN, LENGUAJE Y APRENDIZAJE  
ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES - DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA  
PROGRAMAS DE POSGRADO



Lima, 06 de noviembre de 2023

Magíster  
Cecilia Canales  
Presidenta de la "Asociación de Promotores de Educación Inicial"  
del Perú"  
Presente

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarla cordialmente presentarle a la estudiante Marzzia Alexandra Mejía Mendoza, alumna del IV ciclo de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje, desarrollada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La alumna **Mejía**, actualmente, se encuentra ejecutando su Trabajo de Tesis titulado: "Nivel de conocimiento sobre los predictores de lectura en docentes de Educación Inicial de instituciones educativas particulares en Lima Metropolitana.", motivo por el cual, solicito le brinde las facilidades que estime pertinente para que aplique el Cuestionario para Docentes sobre Predictores de la Lectura". La asesora de la tesis es la Especialista Marianella Caballero.

Agradezco la atención que brinde a la presente.

Atentamente,

MARCELA SANDOVAL PALACIOS  
Directora de la Maestría  
Escuela de Estudios Superiores  
PUCP - CPAL

398-23  
/cgm